

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Educação para a carreira e representações sociais de professores:
limites e possibilidades na educação básica

Izildinha Maria Silva Munhoz

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de Doutor em
Ciências, Área: Psicologia

RIBEIRÃO PRETO - SP

2010

IZILDINHA MARIA SILVA MUNHOZ

Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para a obtenção do grau de Doutor em Ciências

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucy Leal Melo Silva

RIBEIRÃO PRETO - SP

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Munhoz, Izildinha Maria Silva

Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica. Ribeirão Preto, 2010.

363 p.: il.; 30cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Melo-Silva, Lucy Leal.

1. Educação para a Carreira. 2. Orientação para a Carreira
3. Orientação Vocacional. 4. Professores. 5. Representações Sociais.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: MUNHOZ, Izildinha Maria Silva Munhoz

Título: Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da USP, para a obtenção do título de Doutora
em Ciências. Área: Psicologia.

Aprovada em: 03/ 09/ 2010

Banca Examinadora

Profª Drª LUCY LEAL MELO-SILVA

Instituição: Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto – USP

Profª Drª DULCE CONSUELO ANDREATTA WHITAKER

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP

Profª Drª INÊS MARIA GUIMARÃES NASCIMENTO

Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

Profª Drª LUCIANA ALBANESE VALORE

Instituição: Departamento de Psicologia – Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. MARCELO AFONSO RIBEIRO

Instituição: Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo

Para Nélio

Que embarcou comigo nesse sonho, contribuindo para que ele se tornasse realidade. Companheiro, amigo, cúmplice, meu amado. Perdão pelas longas e inúmeras horas roubadas de seu convívio. Sei o quanto elas lhe fizeram falta. Mas sabemos que valeu a pena. Obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Carlos e Ângela, por sempre terem acreditado em mim, me dado asas para voar e liberdade para exercitá-las. Meu eterno amor, onde quer que vocês estejam.

Aos meus sogros, Geraldo e Esther, pelo apoio, cuidado e carinho ao longo destes trinta e cinco anos de convivência e, principalmente, nos últimos cinco de realização deste projeto. Amo vocês.

À Professora Doutora Lucy Leal Melo Silva, pela oportunidade dada e pela confiança em meu trabalho. Obrigada pelo apoio, por ter me apresentado à Educação para a Carreira e pela liberdade em buscar os caminhos. Foi um grande aprendizado e não foi só acadêmico, cresci também como gente, aprendendo com seu jeito de ser.

Às Professoras Doutoras Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, Inês Maria Guimarães Nascimento e Margot Marques Madeira pelas sugestões nas bancas de Qualificação. Devo muito a vocês pelas sugestões que tanto contribuíram para dar novos rumos a este trabalho e pelo incentivo no caminho trilhado.

A todos os meus professores do Programa de Pós – Graduação em Psicologia da FFCLRP. Este trabalho deve muito a cada um de vocês: Prof^ª Dr^a Maria Odília da Costa de Oliveira Teixeira, Prof^ª Dr^a Sonia Regina Pasian, Prof^ª Dr^a Rosalina Carvalho da Silva, Prof. Dr. Geraldo Romanelli, Prof^ª Dr^a Vera Lúcia Navarro, Prof^ª Dr^a Antonia Regina Ferreira Furegato, Prof^ª Dr^a Doutora Rita de Cássia Pereira Lima.

À Prof^ª Dr^a Eucia Beatriz Lopes Petean, coordenadora do Programa de Pós – Graduação em Psicologia da FFCLRP, antes de mais nada minha amiga Bia, que me socorreu o tempo todo e a toda hora. Obrigada irmã.

Ao pessoal do Programa de Pós – Graduação em Psicologia da FFCLRP, Anália, minha amiga Fabiana Hilário de Almeida, pelas dicas preciosas, à Marystella Esbrogeio e Juliana Antunes, pelas trocas de material e sentimentos.

Aos diretores das escolas e aos professores participantes da pesquisa, em especial ao Professor F. que tão precocemente nos deixou. São dele as frases mais contundentes sobre a alegria de ser professor.

À Eliane Terezinha Cunha Fácio, comadre e amiga, que tanto me ajudou na realização da pesquisa em sua escola. Minha admiração e meu afeto.

À Maria Isabela e Lina Gabriela, que estiveram comigo na coleta dos dados. Companheiras nas primeiras análises... Sofremos, rimos, mas aprendemos muito juntas.

Aos meus clientes, pela compreensão das minhas ausências.

À Norien Rossi e ao Gabriel Valente pela ajuda inestimável nas revisões.

Ao Felipe Jornada, ilustrador da capa, pela paciência e disponibilidade.

Ao meu irmão, Antônio Carlos, que me ensinou o significado do amor incondicional e à Vera Lúcia, sua esposa, por compreender o nosso amor e estar sempre tão presente em nossas vidas.

Aos meus filhos, Matheus e Gustavo, razões da minha vida, que me fizeram crescer e me ajudaram a pensar que sempre é possível começar de novo. À Tatiana e Regina, suas companheiras, por existirem em nossas vidas.

Ao meu cunhado Luís Carlos Munhoz pela disponibilidade e cuidado em me auxiliar nas minhas idas e vindas. À Suely, sua esposa, pela terna presença.

À minha sobrinha “Pitita” (Flávia Cristina) com toda minha admiração.

Ao Rodrigo e à Renata pelo incentivo e alegria.

Ao Marcus Vinicius e Gustavo Munhoz pelo carinho e ajuda na ilustração da capa.

À minha segunda irmã, Maria Aparecida Prioli Bugliani. Você sempre fez parte de todos os momentos importantes da minha vida, este é mais um e sei que estará ao meu lado novamente. Obrigada e me perdoe pela ausência.

À Maria, Eliana e Divina pelo apoio e dedicação. Sem vocês tudo teria sido mais difícil.

À Carolina, pela solidariedade nos momentos difíceis e companheirismo nas horas felizes. Devo a você o meu Lattes e isso não é pouco. Obrigada por ser quem é para mim e para o meu neto João Victor, que também ficou sem vovó mais do que gostaríamos. Amo vocês.

Finalmente, mas antes de tudo, minha gratidão a Deus por tudo que tenho, sou e pelo que
ainda posso ser.

O Trabalho

Tal como a chuva caída
Fecunda a terra, no estio,
Para fecundar a vida
O trabalho se inventou.

Feliz quem pode, orgulhoso,
Dizer: “Nunca fui vadio:
E, se hoje sou venturoso,
Devo ao trabalho o que sou!”

É preciso, desde a infância,
Ir preparando o futuro;
Para chegar à abundância,
É preciso trabalhar.

Não nasce a planta perfeita,
Não nasce o fruto maduro;
E, para ter a colheita,
É preciso semear...

Olavo Bilac - *Poesias Infantis*.
RJ: Francisco Alves. 1929.

Poesia que recitei no final de abril de 1963 para
todo o colégio reunido para comemorar o
dia primeiro de maio – Dia do Trabalho.
Será que ainda se comemora esse dia?

RESUMO

MUNHOZ, I. M. S. Educação para a Carreira na Educação Básica: possibilidades e limites a partir de representações sociais de professores. 363 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

A Educação para a Carreira é compreendida, neste estudo, como um esforço do sistema educativo e de toda a comunidade para inserir nos conteúdos escolares atividades destinadas a ajudar os alunos a: (1) estabelecerem relações entre os conteúdos das disciplinas e as exigências de diferentes ocupações/ profissões; (2) fazerem do trabalho, como esforço contínuo, consciente, remunerado ou não, dirigido a produzir benefícios socialmente aceitáveis para si mesmo e/ou para os outros, uma parte significativa do seu estilo de vida e (3) adquirirem competências-chave para um positivo desenvolvimento da carreira. Este estudo, de caráter exploratório, de natureza quanti-qualitativa, teve como objetivos compreender as representações sociais de professores do ensino fundamental e médio sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da educação básica e, a partir das representações sociais, sugerir subsídios para a elaboração de Programas de Educação para a Carreira no contexto educacional brasileiro. Os participantes foram 77 professores de três escolas, duas particulares e uma pública, de uma cidade de porte médio de Minas Gerais. O grupo focal foi a técnica utilizada para obtenção dos dados, precedido de uma atividade de evocação de palavras com o termo-disparador “Preparação para o Trabalho”. Os dados foram tratados pelos softwares EVOC-2000 e NVivo 8 e submetidos à análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciaram que os professores concebem a Preparação para o Trabalho como preparação para a tomada de decisão da carreira. Na base desta concepção estão as representações sociais do trabalho como “ganha-pão”, do profissional bem preparado como: “o apaixonado pelo que faz”, de vocação como “algo que vem do coração” e da Preparação para o Trabalho como maneira “abrir o leque de possibilidades de carreiras”. Tais concepções se ancoram nos ideais liberalistas, de igualdade de oportunidades e liberdade de escolha e na concepção da Orientação Vocacional tradicionalmente voltada para a adequação do indivíduo às exigências profissionais. Os professores referem conversas com seus alunos sobre atitudes e habilidades necessárias ao trabalho e questões relativas à escolha profissional, evidenciando a importância da sistematização de tais intervenções. Conclui-se que há possibilidades legais e necessidades de inserção da Educação para a Carreira no sistema educacional brasileiro, pois ela contempla, com seu enfoque educativo, a possibilidade de abranger um número expressivo de crianças e jovens, atualmente desprovidos de intervenções que o ajudem a articular educação, trabalho e carreira fundamentada no princípio de orientação ao longo da vida. Assim, se concebe, neste estudo, a inserção da Educação para a Carreira no sistema educativo, de forma infusiva, aditiva ou mista, objetivando a preparação dos jovens para um engajamento democrático, ativo e crítico em *todos* os aspectos da sua vida. Isto pode contribuir para o crescimento pessoal e, ao mesmo tempo, que colaborem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para a Carreira. Orientação para a Carreira. Orientação Vocacional. Professores. Representações Sociais.

ABSTRACT

MUNHOZ, I. M. S. Career Education and teachers' social representations: limits and possibilities in basic education. 363 p. Thesis (Doctoral) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

Career Education is considered in this study the effort of both the educational system and the community to include in schools' syllabuses activities aimed to help students to (1) establish relationships among the courses' content and the requirements of different occupations; (2) consider their work, whether it is paid or not, a continuous and conscious effort, focused on producing socially acceptable benefits for themselves and/or others and a significant part of their lives and (3) acquire key competencies for career development. This quantitative-qualitative exploratory study aimed to understand the social representations of primary and secondary schools teachers concerning Preparation for Work programs in the primary and secondary school context and, based on these representations, make suggestions for Career Programs in the Brazilian educational system. Participants were 77 teachers from three schools, two private and one public, in a mid-sized city in Minas Gerais, Brazil. Data were collected through focus groups preceded by a free-word association activity triggered by "Preparation for Work". Data were processed by the software EVOC – 2000 and NVivo8 and analyzed according to thematic content analysis. The results showed that the teachers consider Preparation for Work to be a preparation for career choice. Underpinning this idea are social representations of work such as "earning a living", of competent worker as someone who is "in love with what s/he does", of vocation as "something that comes from the heart", and Preparation for Work as a way of "expanding the range of potential careers". These concepts are anchored on liberal ideals, such as individualism, equality of opportunities and freedom of choice, and the concept of Career Guidance traditionally focused on fitting individuals to meet career demands. The teachers reported talks with their students concerning work attitudes and skills and issues related to career decision-making, which points to the importance of systematizing teachers' interventions. We conclude that there are legal possibilities and the need to include Career Education in the Brazilian educational system. It would reach a great number of currently unsupported students, helping them to articulate education, work and career based on the principle of guidance throughout life. Therefore, we advocate the inclusion of Career education in the Brazilian educational system as an infusive, additional or mixed strategy, aiming at preparing students for an active and critical democratic engagement with all aspects of their lives, enabling their individual growth and, at the same time, enabling them to collaborate to the construction of a more inclusive and fair society.

KEYWORDS: Career Education. Career Guidance. Vocational Guidance. Teachers. Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	Quadro das Exigências profissionais do mercado de trabalho	50
Ilustração 2 -	Quadro das Competências-chave.....	52
Ilustração 3 -	Quadro dos Modelos de Serviços nas Intervenções de Carreiras.....	67
Ilustração 4 -	Quadro da Evolução Histórica dos Paradigmas nas Intervenções de Carreira.....	69
Ilustração 5 -	Quadro de distribuição das palavras que compõem a estrutura de representações sociais fornecidas pelo EVOC-2000.....	189
Ilustração 6 -	Quadro do Modelo da grade das falas e respectivas temáticas e representações dos professores.....	196
Ilustração 7 -	Quadro de quatro casas das evocações ao termo indutor Preparação para o Trabalho.....	203
Ilustração 8 -	Quadro da Estrutura das representações sociais da Preparação para o Trabalho, segundo a Análise das Palavras Principais	205
Ilustração 9 -	Quadro das Categorias e alguns atributos com maiores frequências referentes ao tema Preparação para o Trabalho.....	206
Ilustração 10 -	Quadro comparativo das análises realizadas sobre os possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da Preparação para o Trabalho.....	208
Ilustração 11 -	Quadro de Modelo da codificação das categorias e subcategorias e respectivo Tema.....	212

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Que notas são essa?.....	257
------------	--------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos professores (n=77) por nível e por escola e por grupos	176
Tabela 2 - Distribuição de frequências simples e acumulada das palavras evocadas.....	202
Tabela 3 - Distribuição de frequências das palavras diferentes e citadas com mais importantes.....	204
Tabela 4 - Frequência de todas as palavras nas categorias, palavras diferentes e importantes.....	207
Tabela 5 - Frequência das 20 palavras mais emitidas pelos professores nas discussões grupais.....	209
Tabela 6 - Distribuição das falas dos participantes (n= 854) segundo os temas e as categorias identificadas.....	213
Tabela 7 - Distribuição das falas (n=854) segundo os temas, categorias e subcategorias em função da frequência e porcentagem em cada grupo	214
Tabela 8 - Distribuição das falas dos professores no Tema I (N=185) por categorias e subcategorias.....	215
Tabela 9 - Distribuição das falas da categoria A - Atitude (n=100) nas subcategorias: Atributos/ Envolvimento e Valores, em função da frequência e porcentagem em cada grupo.....	218
Tabela 10 - Distribuição das falas da categoria B - Conhecimentos (n=40) na subcategoria: Conhecimentos Básicos/ Formação Geral.....	220
Tabela 11 - Distribuição das falas da categoria C - Habilidades (n=42) e subcategorias: <i>Habilidades Cognitivas, Habilidades Sociais e Habilidades Práticas</i> nos grupos.....	221
Tabela 12 - Distribuição das falas dos professores (n=185) no Tema I - Competências Laborais e Categorias por escolas.....	222

Tabela 13 - Distribuição das falas (n= 311) nas categorias e subcategorias no Tema II: Educação Escolar e a Preparação para o Trabalho.....	223
Tabela 14 - Distribuição das falas (n=60) da categoria D - Estudo/ Trabalho/Profissão e subcategorias nos grupos.....	228
Tabela 15 - Distribuição das falas (n= 35) da categoria E - Retornos do Estudo e suas subcategorias nos grupos.....	230
Tabela 16 - Distribuição das falas nas subcategorias F1 - <i>Autoconhecimento</i> , F2 <i>Consciência/ Exploração de Carreiras</i> e F3 - <i>Escolha Profissional</i>	235
Tabela 17 - Distribuição das falas das subcategorias F4 – <i>Apoio</i> , F5 – <i>Limites</i> e F6 - <i>Atividades da PPT na Educação Básica</i>	241
Tabela 18 - Distribuição das falas (n=251) nas categorias e subcategorias no Tema III - O Professor e a Preparação para o Trabalho	242
Tabela 19 - Distribuição das falas (n=106) da categoria G - Necessidades do Professor e subcategorias nos grupos.....	245
Tabela 20 - Distribuição das falas (n=114) da categoria H - Prática Pedagógica e subcategorias nos grupos.....	251
Tabela 21 - Distribuição das falas (n=31) da categoria J – Ser Professor e subcategorias nos grupos	253
Tabela 22 - Distribuição das falas (n=107) da categoria K – Condicionantes sociais da PPT e subcategorias nos grupos	259

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	25
1.1 Trabalho: sentidos e significados	30
1.2 Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto controversa	43
1.3 Da Orientação Vocacional/Profissional à Orientação para a Carreira: pressupostos teóricos e as práticas de intervenção para os estudos e/ou profissões	57
1.4. Políticas públicas em intervenções para o desenvolvimento da carreira: cenário internacional	70
1.5 As intervenções de carreira no contexto escolar brasileiro: as políticas públicas e as ações em Orientação Vocacional/Profissional	81
1.5.1 <i>A Orientação Vocacional/Profissional nas escolas como Aconselhamento Vocacional: marcos regulatórios no período de 1920 a 1982</i>	81
1.5.2 <i>A Orientação Vocacional/Profissional como Preparação para o Trabalho: a LDB 9.394 como marco regulatório a partir de 1996</i>	86
1.6 Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimentos e dificuldades	97
1.7 A Educação para Carreira e os professores: necessidades	113
1.8 O futuro da Educação para a Carreira segundo Kenneth Hoyt.....	117
2. REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	121
2.1 As Teorias de Desenvolvimento da Carreira: Super, Savickas e a convergência de teorias.....	123
2.2 A Teoria das Representações Sociais	145
2.2.1 <i>A teoria das representações sociais de Moscovici e Denise Jodelet: ideias básicas</i>	147
2.2.2 <i>A Abordagem Estrutural das Representações Sociais de Jean-Claude Abric e Claude Flament</i>	151
3. JUSTIFICATIVAS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	155
4. OBJETIVOS	159
4.1 Gerais.....	161
4.2 Específicos.....	161
5. MÉTODO.....	163
5.1 A construção do objeto de pesquisa	165
5.2 O desenho quanti-qualitativo da pesquisa	167
5.3 A Técnica de Evocação ou Associação Livre de Palavras	170

5.4 O Grupo Focal.....	172
5.5 Participantes, composição dos grupos e cuidados éticos	174
5.6 Instrumentos e materiais	177
5.7 Procedimentos de obtenção de dados.....	179
5.7.1 <i>Locais</i>	179
5.7.2 <i>A realização dos grupos nas escolas</i>	179
5.7.3 <i>As instruções para os grupos</i>	185
5.8 Procedimentos de análise e tratamento dos dados	187
5.8.1 <i>Atividade individual: Evocação de Palavras</i>	187
5.8.2 <i>Atividades grupais: as discussões</i>	190
5.9 Aspectos éticos.....	197
6. RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	199
6.1 Evocação de Palavras: os elementos estruturais da representação social da Preparação para o Trabalho	201
6.2 Grupos Focais: representações sociais associadas à Preparação para o Trabalho	211
6.2.1 <i>As sínteses das discussões por grupo</i>	259
7. DISCUSSÃO.....	265
7.1. Representações sociais dos professores sobre a Preparação para o Trabalho: implicações na Educação para a Carreira	267
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	293
9. REFERÊNCIAS	297
APÊNDICES.....	327
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	329
APÊNDICE B - Carta de Apresentação da Pesquisa aos Diretores.....	330
APÊNDICE C - Carta de Apresentação da Pesquisa aos Professores	331
APÊNDICE D1 - Ficha de Identificação para Participação na Pesquisa.....	332
APÊNDICE D2 – Ficha de Caracterização dos Participantes da Pesquisa.....	333
APÊNDICE E - Convite Participação na Pesquisa	334
APÊNDICE F – TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	335
APÊNDICE G - Roteiro para Realização do Grupo Focal (<i>Check list</i>) e Instrução Inicial...	336

APÊNDICE J - Frequências dos grupos de palavras mais emitidas pelos professores (n=80), fornecida pelo NVivo 8.	340
APÊNDICE K - Modelo de Análise das Representações da Preparação para o Trabalho.....	342
APÊNDICE L - Quadro de distribuição das categorias e respectivas subcategorias por temas.....	354
APÊNDICE M - Tabela de distribuição das falas dos professores (n=854) nas categorias e subcategorias segundo os grupos.....	355
APÊNDICE N - BLUEPRINT/ PROJETO DE VIDA E DE TRABALHO: COMPETÊNCIAS POR NÍVEL E POR ÁREA.....	357
APÊNDICE O – Objetivos e recomendações formulados pela NCDA, por nível de ensino.	358
APÊNDICE P - Parâmetros Nacionais para Programas de Aconselhamento Escolar - ASCA.....	359
APÊNDICE Q – Indicadores das Orientações Nacionais de para o Desenvolvimento da Carreira (NCDG), por nível de conhecimento, para o Objetivo Geral 1	360
ANEXO.....	361

1. INTRODUÇÃO

A Preparação para o Trabalho na sociedade contemporânea se tornou uma tarefa complexa que enfrenta muitos desafios. As novas formas de produção do conhecimento, o avanço tecnológico e a globalização estão a exigir um novo profissional e uma preparação que lhe permita adquirir os conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos para ser uma pessoa bem preparada para o trabalho. E esta preparação deve ser continuada, sob enfoque da aprendizagem ao longo da vida e, cada vez mais, sob responsabilidade do indivíduo.

As mudanças iniciadas no final do século XIX evoluíram rapidamente provocando mudanças em todos os domínios da atividade humana. Paradigmas vêm sendo gradativamente reformulados. Na primeira metade do século XX, concebia-se que a vida de trabalho de uma pessoa começava na adolescência com a escolha da profissão e seguia com a formação profissional e/ou a inserção no mundo do trabalho estável e previsível. Nas décadas finais do referido século, essa concepção foi substituída por uma perspectiva de que preparar-se para o trabalho implica desenvolver competências que se iniciam na infância e devem ser constantemente aperfeiçoadas ao longo da vida para garantir a empregabilidade em mundo cada vez mais instável e imprevisível.

As práticas de intervenção de carreira precisaram se adaptar, pois tal como apontado por Tractenberg, Streumer e Van Zolingen (2002) tais práticas constituem um dos pilares da ponte que une o mundo da educação e o mundo do trabalho e que a mudança em qualquer um destes mundos repercute tanto nas concepções teóricas como nas práticas de intervenção. Além disso, o mundo do trabalho e o mundo da educação se inserem em um contexto mais amplo que envolve questões relativas à política, economia, cultura, etnia e localização geográfica, questões a serem consideradas quando se pensa em intervenções de carreira.

Assim, a questão do trabalho e sua relação com a educação podem ser analisadas utilizando vários enfoques: filosófico, cultural, religioso, cultural, social e psicológico. O recorte deste estudo é primordialmente psicológico, mas parte-se do pressuposto de que a carreira de um indivíduo se constrói no âmbito das oportunidades que os contextos históricos, sociais e educacionais viabilizam, constroem ou impossibilitam.

Neste estudo, as perspectivas contextual, social e individual se interpenetraram a todo o momento. A análise histórica dos sentidos e significados atribuídos ao trabalho permitiu identificar como a relação do indivíduo com o trabalho sempre foi delimitada pelo contexto em que está inserido, assim como a maneira como se dá a relação entre Trabalho e Educação, ou mais propriamente, a Preparação para o Trabalho.

Do trabalho escravo ao trabalho para subsistência temos na atualidade uma concepção ampliada de trabalho como o esforço contínuo, consciente, remunerado ou não, dirigido a

produzir benefícios socialmente aceitáveis para si mesmo e/ou para os outros (BROWN, 2003; NCDA, 2008; NILES; BOWLSBEY, 2005). Nesse sentido, também se constituem trabalho: o estudo, o trabalho doméstico, o voluntariado, a prestação de serviços na comunidade e o realizado no lazer (dentro da concepção de ócio criativo).

A carreira atual, consoante com essa visão ampliada de trabalho, é concebida como um processo que inicia nos primeiros anos da escolaridade e só termina com a morte. Crianças e adolescentes trabalham na escola ao estudar. Também se trabalha no lar, em serviços de voluntariado, na profissão, no lazer e muitas pessoas, ao se aposentarem da vida profissional, se engajam em atividades de trabalho tão ou mais recompensadores que profissão, do ponto de vista pessoal e/ou financeira.

Ajudar as pessoas no processo de desenvolvimento da carreira ao longo da vida foi se consolidando como tarefa das práticas de intervenção da carreira que, acompanhando as mudanças nos paradigmas, deixou de ser pontual (na adolescência), centrada na escolha e com foco no pareamento indivíduo-profissão. As formas de intervenções, alavancadas pelas teorias de desenvolvimento da carreira, se voltaram para o desenvolvimento de habilidades, como tomar decisões e adaptar-se às mudanças, que serão úteis para o indivíduo tanto para a escolha como para a formação e o gerenciamento da carreira.

Neste sentido, o contexto educacional tem importante papel a desempenhar para ajudar os indivíduos a enfrentarem as novas exigências da sociedade Pós-moderna, seja no mundo do trabalho, para atender às novas demandas do mercado de trabalho, seja para o desempenho dos outros papéis que desempenham ao longo da vida. A escola, como lugar de aprendizado, convivência e formação, apresenta-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores, habilidades e pensamento crítico. E, pode contribuir para que jovens e crianças se tornem cidadãos bem (in)formados neste mundo bombardeado continuamente com informações, exigências e apelos ao consumo.

Diante deste quadro de referência, a Educação para a Carreira, modalidade de orientação para a carreira desenvolvida de forma sistemática no contexto escolar, tem sido considerada cada vez mais importante no quadro geral das intervenções de carreira. A concepção tradicional de Educação para a Carreira envolve a infusão no currículo de temas relacionados ao desenvolvimento da carreira, mas outros modos de se trabalhar nas escolas têm sido desenvolvidos. Assim, as propostas de Educação para a Carreira variam na estrutura, nos conteúdos, no nível/ níveis em que ocorrem e nos estudantes que incluem.

Desta forma, a Educação para a Carreira, enquanto domínio teórico e prático, se apresenta como possível mediadora entre a Educação e o Trabalho e pode contribuir para essa

tarefa no contexto escolar, de nível Fundamental e Médio. Tais considerações motivaram a autora deste estudo a investigar possibilidades e limites para inserção de programas de Educação para a Carreira, no contexto escolar brasileiro.

No Brasil, a forma de intervenção de carreira conhecida é a Orientação Vocacional ou Orientação Profissional, que não está disponível a uma ampla parcela da população, pois não está garantida nas escolas públicas, nem em outros serviços públicos. A legislação brasileira refere-se à Preparação para o Trabalho como um dos objetivos da Educação, sendo que durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ela deve ser básica, ou seja, preparar crianças e jovens para prosseguir na carreira de forma a “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

Tal concepção é a que mais se aproxima das propostas de Educação para a Carreira e por isso foi adotada como tema a ser investigado por este estudo. O pressuposto é que a Preparação para o Trabalho seja um dos principais objetivos, embora não o único de Programas de Educação para a Carreira.

A estratégia de abordagem do contexto escolar neste estudo foi realizada por meio de grupos de professores discutindo sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica. Para captar as opiniões e percepções dos professores utilizou-se o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, mais uma vez para buscar apreender não apenas o individual, mas também como os conhecimentos se configuram nas tramas das comunicações sociais.

A partir dessas discussões obteve-se um conjunto de dados que permitiram uma compreensão inicial dos limites e possibilidades da Educação para a Carreira em uma pequena parcela do que é a ampla e diversificada realidade educacional brasileira. Ainda há um longo caminho a percorrer, mas é preciso começar e este estudo pretende ser apenas isso: um começo, um estímulo para se pensar em práticas contextualizadas, mas acessíveis à maioria da população.

A fim de apresentar o universo deste estudo, inicialmente resgatam-se os sentidos e significados atribuídos ao Trabalho e sua relação com a Educação, ao longo dos séculos. As características do mundo do trabalho atual, as exigências em relação ao sistema educacional e as implicações em relação à Preparação para o Trabalho são então analisadas.

Posteriormente, são tratadas questões relativas às intervenções para o desenvolvimento da carreira. Apresenta-se sua evolução ao longo do século XX e início do atual, apontando sua relação com as mudanças sociais e as concepções teóricas sobre a escolha (inicialmente) e o desenvolvimento da carreira.

Na sequência são analisadas as políticas públicas para as intervenções em desenvolvimento da carreira segundo vários estudos realizados por instituições internacionais como a OECD (*Organization for Economic Co-Operation and Development*), o Banco Mundial e a União Européia. Entre outros aspectos importantes, destaca-se a crescente influência da Educação para a Carreira nas práticas desenvolvidas em diferentes países. Em seguida serão analisadas as políticas públicas no Brasil para a área das intervenções de carreira, na modalidade da Orientação Vocacional/ Profissional.

Nos últimos tópicos da introdução discutem-se as concepções de Educação para a Carreira e algumas possibilidades de organização de programas, a partir de seus objetivos essenciais, estrutura, conteúdos, críticas. Aborda-se ainda a importância dos professores para sua efetivação no contexto da Educação Básica e o futuro da Educação para a Carreira segundo um dos seus criadores: Kenneth Hoyt.

Tendo como referenciais teórico-metodológicos: (1) as teorias desenvolvimentistas da carreira: de Super, Savickas e enfoques mais atuais de cunho contextualista e construtivista e (2) a Teoria das Representações Sociais, o presente estudo configurou-se como uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa. Para identificar as possíveis representações sociais associadas à Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica foi utilizada como técnica de coleta de dados o Grupo Focal e a Análise de Conteúdo, em sua modalidade Temática. Os dados obtidos e a literatura consultada permitiram que se identificassem os limites, mas também que se delineassem diretrizes que podem nortear tanto pesquisas como ações para a inserção da Preparação para o Trabalho/ Educação para a Carreira no contexto escolar analisado e/ou outros similares na realidade educacional brasileira.

1.1 Trabalho: sentidos e significados

A definição de trabalho está longe de ser simples. Ferreira (1988) apresenta dezenove acepções para o vocábulo trabalho, entre os quais se destacam: (1) aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim; (2) atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa; (3) o exercício desta atividade como ocupação, ofício, profissão etc.; (4) trabalho remunerado ou assalariado, serviço; (5) esforço incomum, luta, faina, lida, lide; (6) atividade que se destina ao

aprimoramento ou ao treinamento físico, artístico, intelectual etc. e (7) tarefa, obrigação, responsabilidade.

Estas definições indicam que o trabalho envolve um esforço (físico e/ou intelectual) e um fim. Mas, qual a finalidade do trabalho para o ser humano? De acordo com Braverman (1980), com base em Marx, todas as formas de vida desempenham atividades transformando o estado natural de materiais em seu próprio proveito. Porém, o trabalho humano, diferentemente do animal, é consciente, proposital e orientado pela inteligência. “O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos” (BRAVERMAN, 1980, p. 53).

Para Saviani (2007) o trabalho é uma atividade essencialmente humana. Ao procurar responder à questão sobre o que define o ser humano, o autor conclui que o trabalho é a essência do homem, pois diferente dos outros animais, providos de um aparato biológico que lhes permite se adaptar à natureza, o homem precisa adaptar a natureza a si.

Segundo o autor, trabalho, por definição, é esse ato de agir sobre a natureza transformando-a, visando à satisfação das necessidades humanas. O trabalho é, então, uma característica ontológica do ser humano: “A essência humana não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência humana é um feito humano.” (p.154).

Whitaker (1997, 2007) também refere o trabalho como uma categoria universal que humaniza o homem, permitindo “a construção e a manutenção da cultura e a reprodução do grupo em qualquer tipo de sociedade” (2007, p. 107). Para a autora, a sobrevivência do homem depende de sua capacidade de atuar sobre o ambiente, de trabalhar. Sua programação genética o predispõe à atividade e ao trabalho: “o trabalho faz parte da condição humana e deve ser entendida na perspectiva de que o homem, como todos os organismos vivos – nunca é demais repetir – está programado para a atividade e o movimento” (1997, p.21).

Ao atuar sobre o mundo o homem constrói as condições que vão garantir sua existência, sua cultura e sua história, individual e coletiva. Assim, é através do trabalho, ou da atividade, que o homem se faz homem, que ele aprende a ser homem, na relação com o outro e com a natureza. Para autores, como Aranha (1997); Ferretti; Salles; Gonzales (2009); Frigotto, (2001); Krawulski (1998); Saviani (2007) e Whitaker (1997), o trabalho constitui-se em uma condição ontológica, natural e central do ser humano.

Por outro lado, o trabalho pode assumir diferentes sentidos e significados na vida das pessoas em função do contexto histórico, social e econômico em que vivem. Pode ser considerado uma atividade inferior, ligado ao sofrimento e ao esforço físico intenso, ou como

fonte de realização pessoal. Tais contradições são entendidas quando se analisam as concepções que o trabalho assumiu ao longo do tempo (ARANHA, 1997).

De modo geral, constata-se que a posição que o trabalho ocupa em uma sociedade ou grupo social está diretamente ligada aos modos e relações de produção, à forma de organização das sociedades e ao estágio de desenvolvimento do conhecimento humano. Nas comunidades primitivas, o trabalho ligava-se apenas à sobrevivência e à reprodução biológica da espécie humana. Nesse “comunismo primitivo”, como refere Saviani (1999), a divisão de tarefa se baseava na cooperação e na complementação e os frutos do trabalho pertenciam à comunidade (ARANHA, 1997; CASSIN; BOTIGLIERI, 2009).

Essa organização coletiva do trabalho, na qual os meios de produção eram bens comuns, foi alterada com o desenvolvimento de instrumentos (que aumentaram a produção excedente), do pastoreio e da agricultura, que passaram a ser realizadas em propriedades privadas. A instituição da propriedade privada provoca uma divisão da sociedade em duas classes: a dos proprietários e a dos não-proprietários.

Como consequência, alteram-se tanto a relação dos homens com o trabalho (aqueles que não têm a propriedade dos meios de produção, no caso a terra, trabalham para os que têm) como o sentido que o trabalho assume socialmente. É o início de um processo no qual, ao longo do tempo, diferentes concepções e significados foram sendo atribuídos ao trabalho em diferentes contextos sociais e históricos.

Borges (1999), analisando a posição que o trabalho ocupa na vida das pessoas (centralidade/não), os valores atribuídos ao trabalho e as características da atividade laboral, identifica cinco concepções históricas formais de trabalho: (1) *clássica*; (2) *capitalista tradicional*; (3) *marxista*; (4) *gerencialista*; (5) *centralidade expressiva* e (6) *centralidade externa*. Esta classificação servirá como referência para a análise que será feita a seguir: um breve resumo sobre os fundamentos histórico-sociais do trabalho.

Segundo Borges (1999), a maneira de se conceber o trabalho sempre esteve ligada a interesses econômicos, ideológicos e políticos, com a função de justificar as relações de poder de uma sociedade ou grupo social, mas suas transformações não aconteceram de forma datada ou uniforme. Desta maneira, não existe uma concepção única, porque o surgimento de uma “não elimina as anteriores, mas se põem em luta, coexistindo e competindo entre si” (p.82).

A *concepção clássica* de trabalho está intimamente ligada à conotação negativa de trabalho como esforço penoso e sacrifício. A origem da palavra trabalho remete ao *tripalium* romano - espécie de tripé, formado por três estacas cravadas no chão em forma de pirâmide, utilizado pelos romanos para torturar escravos. Daí derivou-se o verbo, do latim vulgar,

tripaliare que significava, inicialmente, torturar alguém no *tripalium* e, posteriormente, à própria ação de tortura – trabalhar, desgastar o corpo.

Na Grécia e na Roma Antiga, o trabalho era menosprezado pelos cidadãos livres. Nesse sentido, o trabalho estava restrito às atividades manuais ou corporais, associado a castigo, dor e sofrimento e, portanto, função dos escravos. Os aristocratas, donos das terras, podiam desfrutar o ócio, no qual exerciam as atividades intelectuais, como a política e a filosofia, as únicas consideradas atividades nobres¹.

O contexto bíblico também enfatiza a visão negativa do trabalho, pois quando Deus castiga Adão e o expulsa do paraíso, condena-o ao trabalho e ao sofrimento: “Do suor do teu rosto comerás o teu pão, até que tornes a terra, porque dela foste formado” (Genesis, 3:19). Na luta pela sobrevivência, o trabalho torna-se meio de reparação frente à culpa, uma forma de purificação espiritual.

Esta forma de conceber o trabalho perdurou até o final da Idade Média (século XV), com as relações de trabalho centradas nas atividades no campo. Durante esse período, o trabalho não era mais realizado por escravos, mas pelos servos, que trabalhavam para o sustento de sua família e dos senhores das terras. O trabalho físico, da lida com a terra e das atividades de vida diária, continuou sendo uma atividade para os menos virtuosos. O trabalho intelectual, permeado pela religiosidade, era para os clérigos e nobres (CASSIN; BOTIGLIERI, 2009).

O sistema feudal baseado no trabalho servil vai, pouco a pouco, sendo substituído pela atividade mercantil. Segundo Aranha (1997), até a Idade Média (sec. V ao XV), a riqueza se restringia à posse das terras, com predomínio da agricultura – setor primário. Na era Moderna, as atividades mercantis e manufatureiras tiveram grande desenvolvimento e a riqueza passou a significar a posse do dinheiro e do capital, o que exigiu o desenvolvimento da ciência e da técnica para ampliação das indústrias, ou seja, do setor secundário – manufatureiro.

A ampliação deste setor gerou mudanças no campo, que passou a se organizar em função das necessidades das indústrias. No século XVII, os proprietários das terras na Inglaterra iniciaram um processo de cercamento e arrendamento das terras para a produção de ovelhas, necessárias às indústrias de fiação de lãs, expulsando os camponeses, que migraram para as cidades.

¹ Para Aristóteles, o comércio, o empréstimo de dinheiro e o trabalho assalariado (como o do artesão ou do trabalhador braçal) são trabalhos inferiores, pois “entre estes diversos trabalhos, os mais excelentes pela arte são os que menos devem ao acaso; os mais baixos, os que mais sujam o rosto e as mãos; os mais servis aqueles em que o corpo trabalha mais do que o espírito; os mais ignóbeis, os que não requerem nenhuma espécie de virtude” (ARISTÓTELES, 1999, p. 163).

Sob a égide do ideário protestante e também em função das novas relações de produção engendradas pelo capitalismo nascente, surge a concepção de trabalho relativa ao *capitalismo tradicional*. O trabalho adquire o sentido de centralidade na vida das pessoas, exaltado como mercadoria fundamental para o sucesso econômico.

A “ética protestante do trabalho”, segundo Niles e Bowlsbey (2005), que associava valor a trabalho intenso e estimulava todas as pessoas a trabalharem, para conseguir uma melhor qualidade de vida, forneceu as bases para o processo de industrialização característico do sistema capitalista. Qualquer tipo de trabalho que a pessoa exercesse era considerado dignificante, se fosse realizado da melhor maneira que a pessoa pudesse fazer. Nesse contexto, o sucesso econômico é uma bênção divina e a vadiagem é considerada crime, duramente castigada (BORGES, 1999; NILES; BOWLSBEY, 2005; RIBEIRO, 2002; WHITAKER, 1997).

A Revolução Industrial, ocorrida nos séculos XVIII e XIX, que se caracterizou pela introdução de máquinas nas fábricas, modificou substancialmente as relações e o sentido de trabalho. À revolução “mecânica” que acelerou a produção industrial e as formas de organização do trabalho, seguiram-se sucessivos avanços na produção pelo aumento do trabalho morto – realizado por máquinas, em detrimento do trabalho vivo – realizado por pessoas. Tais avanços, entretanto, não reverteram em melhoria das condições de trabalho, ao contrário, levou à diminuição cada vez maior do número de empregos e a uma sobrecarga de trabalho e de exigência daqueles que estavam empregados.

Segundo Whitaker (1997), o trabalho deixou de ser apenas concreto e realizado pela pessoa em proveito próprio, ligado à subsistência, como o do servo ou do artesão. Passou a predominar o trabalho abstrato, voltado para o lucro, executado pelos proletários que vendem a sua força de trabalho, como moeda de troca para sua subsistência.

Para Gonçalves e Coimbra (2003), o trabalho adquire nesse período o sentido moderno de esforço árduo e penoso necessário para se conseguir uma melhor qualidade de vida. Segundo os autores, a concepção de trabalho sofreu com o capitalismo uma mudança significativa: “de uma condição social de inferioridade, o trabalho afirma-se como um dispositivo eficaz de autonomia e superação de situações sentidas como gravosas à condição e dignidade humana” (p.355).

A principal diferença entre a forma capitalista e a clássica de conceber o trabalho está na exaltação do trabalho como *labor* (esforço intenso e constante), mas recompensado e considerado virtude e vocação humana. Outro ponto de diferença refere-se ao regime de trabalho no qual se fundamenta o capitalismo. No contexto do trabalho realizado nas fábricas,

o homem se torna apenas mais uma engrenagem ou uma extensão das máquinas realizando movimentos repetitivos, monótonos e desumanizantes. (BORGES, 1999; WHITAKER, 1997).

A *concepção marxista* de trabalho, calcada na filosofia de Karl Marx (1818-1883), surgiu como uma crítica a esse modelo alienante e desumanizante de trabalho. Segundo Marx (1984), a alienação do trabalho acontece quando ele se torna externo ao trabalhador, ou seja, quando não faz sentido para sua vida e se vincula exclusivamente à subsistência - não é satisfação de uma necessidade, mas meio de satisfazer outras necessidades. Nesse sentido, o trabalho é apenas mercadoria, vendida pelo proletário, com o único propósito de produzir lucro ao dono do capital.

Em oposição a essa forma de trabalho, a perspectiva marxista propõe uma concepção de trabalho como atividade própria da condição humana e que deve ser forma de expressão, criação e autoconstrução humana (BORGES, 1999; GONÇALVES; COIMBRA, 2003). O trabalho possui um papel de centralidade na vida das pessoas e deve “fornecer recompensas de acordo com as necessidades de cada um, ter conteúdo criativo e desafiante, ser dignificante e estar sob controle coletivo e protegido pelo Estado” (BORGES, 1999, p. 84).

O trabalho repetitivo e alienante deveria ser realizado pelas máquinas, sob os cuidados de um trabalhador, bem remunerado, já que as máquinas permitem maior lucro. Para Nosella (1987), os trabalhadores, inicialmente, percebem a máquina como uma libertação, que poderá

... poupar suas mãos e livrá-las dos calos grossos e duros do *tripalium* para levemente segurar o pincel da pintura desinteressada ou o lápis do desenho e da poesia; ou ainda soltá-la para os belos movimentos da dança e da música ou para suaves e prolongados apertos do encontro e do amor. A máquina, obra da inteligência humana, poderia finalmente reduzir a jornada de trabalho para transformar o homem escravo em cidadão político, culto e artista (p.32).

Esta é a concepção do trabalho como *poiésis*, que infelizmente, ainda está longe de ser materializado. A desilusão dos operários não tardou. As máquinas não trouxeram a libertação. A jornada de trabalho diminuiu, mas aumentou em intensidade e as condições de trabalho se revelaram cada vez mais exploradoras e desumanas e os donos dos meios de produção se tornaram mais vorazes em relação à obtenção de lucros.

Ao final do século XIX e início do século XX tem-se um quadro do mundo do trabalho no qual os trabalhadores se organizaram em sindicatos obtendo conquistas sociais importantes, mas que foram compensados pelos modelos tayloristas e fordistas de organização do trabalho, na produção em série e no trabalho especializado. É nesse contexto

que surge a *concepção gerencialista* do trabalho, como tentativa de reagir às críticas do marxismo e conter a insatisfação dos trabalhadores.

A perspectiva gerencialista sofreu influência de teorias que valorizavam as relações humanas na administração e dos estudos que marcaram o surgimento da Psicologia Organizacional. Entretanto, está ligada, primordialmente, ao que se chamou Segunda Revolução Industrial que tem no modelo fordista - taylorista² a sua expressão mais concreta.

Nesta forma de organização e concepção do trabalho reforçam-se a separação entre trabalho intelectual e físico e as atividades de planejamento/supervisão e de execução. O trabalhador intelectual concebe formas de produção de riquezas e o trabalhador manual opera as máquinas, transformando a matéria-prima, de acordo com as normas prescritas. Assim, a divisão do trabalho nas linhas de montagem torna a pessoa alienada em relação ao processo total de produção e de consumo de sua obra.

Na concepção gerencialista, o trabalho é a atividade que garante a sobrevivência e possibilita às pessoas adquirirem bens de consumo. Assim, em relação às duas concepções anteriores, capitalismo tradicional e marxismo, a perspectiva gerencialista atribui baixa centralidade ao trabalho, considerado mercadoria e ligado ao consumo. O trabalho, pobre de conteúdo e supervisionado como antes, é amenizado com o uso de formas mais polidas de tratamento e a concessão de benefícios sociais:

O gerencialismo, antes que uma concepção distinta, propriamente dita, é exatamente o movimento criador de uma nova concepção, a partir do capitalismo tradicional. Tenta pela estabilidade no emprego, dos programas assistenciais e/ou de benefícios e da promoção das relações interpessoais amenizar as consequências indesejáveis do capitalismo tradicional que a crítica já era sábia em apontar. (BORGES, 1999, p. 85)

Ao longo do século XX os modos de produção do capital sofreram profundas transformações que repercutiram não apenas no mundo do trabalho, mas em várias esferas da vida do trabalhador. A partir do final da década de 70, o fordismo dá sinais de esgotamento e incorpora o toyotismo iniciado no pós-guerra no Japão.

O sistema toyotista de produção embora, aparentemente, pretendesse remodelar o fordismo, oferecendo ao trabalhador a oportunidade de executar todo o processo envolvido na construção de um produto, de modo que fizesse sentido para ele, na realidade apenas atendia aos interesses do capital. A introdução de máquinas que realizavam as tarefas mais simples e desmotivantes do trabalho, como meio de aumentar a produtividade, não trouxe mudanças

² Este modelo preconizava a prática da divisão do trabalho e a especialização dos operários em uma determinada parte da fabricação do produto. O que se buscava era uma produção em série e em massa de bens de consumo, através da execução de tarefas simples, realizadas em tempos e movimentos controlados.

significativas na qualidade de vida dos trabalhadores e acabou por intensificar a exploração da força de trabalho e precarizar o emprego (NAVARRO e PADILHA, 2007).

Por outro lado, a junção do conhecimento científico e tecnológico com a produção industrial muda significativamente o mundo do trabalho, iniciando a Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnocientífica. Como consequência desta expansão tecnológica tem-se a globalização da economia, a flexibilização das relações de trabalho, a reestruturação da produção e a diminuição dos postos de trabalho, com desemprego crescente, resultando em uma sociedade ainda desigual e carregada de contradições.

Nesse contexto o trabalho é ressignificado, dando origem às concepções de *centralidade expressiva* e de *centralidade externa* do trabalho, que retratam a mudança ainda em gestação na sociedade contemporânea. De um lado, uma camada da população que tem a possibilidade de escolher entre formas de trabalho expressivo e rico em conteúdo e de outro, a maioria da população, que exerce atividades de trabalho desgastantes, humilhantes e/ou alienantes, motivada exclusivamente por incentivos externos.

A concepção da *centralidade expressiva* atribui alta centralidade ao trabalho, concebido como possibilidade de satisfação das necessidades e motivações básicas do ser humano. Os principais valores são “a expressividade, a riqueza de conteúdo do trabalho e o avanço tecnológico” (BORGES, 1999, p. 86).

A concepção da *centralidade externa* do trabalho surge junto com a anterior, atribuindo baixa centralidade ao trabalho, se comparada às anteriores. Sua ênfase é em um trabalho instrumental, organizado horizontalmente, igualitário em relação aos aspectos positivos e negativos; um trabalho leve, realizado em uma jornada de trabalho reduzida. O principal valor é o prazer fora do trabalho, através do consumo e de atividades de lazer. (BORGES, 1999).

Estas concepções buscam responder à pergunta: “Dá para ser feliz no trabalho?”³. Antunes (2007) contesta a concepção da centralidade externa do trabalho, como destituído de significado cuja função seria apenas possibilitar uma vida de prazer fora do trabalho. Para esse autor, o trabalho é fonte originária, primária, de realização do ser social; atividade vital, criadora de valores de uso e surge como necessidade do homem na sua interação com a natureza.

³ A discussão sobre as concepções de trabalho e a resposta à pergunta “Dá pra ser feliz no trabalho?” tem transcendido às formulações teóricas e acadêmicas para se inserir no cotidiano das pessoas. A revista Época, de 13 de julho de 2008, traz estampada na capa esta pergunta. Discute no artigo os sentidos do trabalho ao longo do tempo e mostra como as pessoas estão resolvendo a questão: alguns procuram outros trabalhos ou modificam a organização do trabalho para permitir maior realização pessoal, outros recorrem à concepção de que o trabalho é para ganhar dinheiro, para custear a realização pessoal no lazer (COHEN; CID, 2008).

Nesse mesmo sentido, Duarte (2005) retoma a necessidade para o homem de estabelecer uma relação significativa com o trabalho:

Satisfazer a subjetividade, a expressão da identidade profissional pelo reconhecimento e valor social, aproxima o homem da vivência do trabalho como *poiésis* e lhe permite o prazer no trabalho. Carência de reconhecimento social e de possibilidades de se identificar como sujeito ativo no trabalho, acarreta sofrimento e vazio, expressos também no corpo e vinculados ao trabalho como *tripalium*. (p. 24)

Por outro lado, diante do fato de que nem sempre as pessoas podem ter um trabalho que faça sentido em suas vidas, devido às condições estruturais das formas de produção capitalista, está em construção uma revalorização do ócio, adjetivado como criativo, conforme sugerido por De Masi (2000). O ócio criativo corresponde a uma síntese entre trabalho, estudo e diversão, a ser realizado no tempo livre, nos momentos de lazer ou tempos de desemprego.

De qualquer forma, tanto para concepção da centralidade expressiva do trabalho, como possibilidade de realização pessoal e desenvolvimento social, como a de centralidade externa, na qual se postula que o homem pode usufruir uma vida melhor e mais significativa em função do salário que recebe pelo trabalho, há necessidade de uma nova reestruturação do mundo do trabalho. Por seu lado, Antunes (2007) defende que é preciso lutar contra o desemprego e pela diminuição da jornada de trabalho, pois segundo o autor as lutas pela redução da jornada de trabalho e pelo emprego devem ser complementares: “a sociedade deve lutar por um trabalho cheio de sentido e pela vida autêntica fora do trabalho” (p. 175).

A partir destas considerações pode-se concluir que, ao longo do tempo, os sentidos e significados do trabalho oscilaram entre dois pólos: (1) o negativo, no qual o trabalho é percebido como maldição, estigma ou castigo – *tripalium* e (2) o positivo, sendo o trabalho concebido como “vocação”, fonte de satisfação e realização pessoal - *poiésis*. Numa posição central estaria a concepção de trabalho associada à subsistência. (COUTINHO; DIOGO; JOAQUIM, 2008)

Observa-se também que o trabalho ao longo do tempo, sempre se manteve enquanto utopia com o significado positivo, mas com uma prática, pelo menos para a maioria, que remete à visão negativa. No mundo contemporâneo, como se apresentam esses sentidos e significados⁴?

⁴ Tolfo e Piccinini (2007) fazem uma distinção entre esses termos seguindo a orientação do MOW (*Meaning Of Work International Research Team*). Para as autoras, o *significado* do trabalho refere-se à representação social que a tarefa executada tem para o trabalhador, seja individual, do grupo a que pertence ou social. O *sentido* do trabalho inclui “além do significado – individual, coletivo ou social, a utilidade da tarefa executada para a organização a que se pertence, a auto-realização e a satisfação, o sentimento de desenvolvimento e evolução pessoal e profissional e a liberdade e autonomia para a execução das tarefas” (p. 41).

Os resultados de pesquisas desenvolvidas para identificar os principais padrões de significados que as pessoas atribuem ao trabalho, parecem confirmar o exposto anteriormente. Na década de 80, do século passado, pesquisadores interessados em identificar os sentidos e os significados do trabalho se organizaram em um grupo conhecido como MOW - *Meaning Of Work International Research Team*.

Este grupo realizou estudos sobre o significado do trabalho na vida das pessoas em oito países - Alemanha, Bélgica, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra, Israel, Iugoslávia e Japão. Os pesquisadores encontraram como fatores que influenciam e conferem sentido ao trabalho: a centralidade, as normas sociais e os retornos do trabalho.

A centralidade do trabalho está relacionada ao grau de importância do trabalho no contexto de outras áreas da vida das pessoas, tais como família, lazer, religião e vida comunitária; as normas referem-se a expectativas, normas, direitos e deveres relacionados ao trabalho e os retornos se relacionam aos objetivos e resultados valorizados, refletindo o que se busca com o trabalho (KUBO, 2009).

Os dados revelaram ainda que: (1) o trabalho ocupa uma posição de centralidade para a maioria das pessoas, em relação a outras esferas da vida (família, religião, lazer e comunidade) e (2) a maioria das pessoas continuaria a trabalhar, mesmo se tivesse condições de viver bem sem trabalhar. (COUTINHO; DIOGO; JOAQUIM, 2008). Morin, Tonelli e Pliopas (2007) referem, porém, que há variações entre os países. Assim, para alemães e americanos o trabalho tem uma posição mais próxima da neutralidade do que para os japoneses, que percebem o trabalho como central em suas vidas.

As pesquisas realizadas pelo MOW e por Morin (2002), no Canadá, demonstram que as pessoas, em sua maioria, identificam o trabalho como subsistência, mas também como um meio de se relacionar com as outras pessoas, de se sentir parte de um grupo, de ter uma ocupação e um objetivo a alcançar na vida.

Em Portugal, Gonçalves e Coimbra (2003) realizaram estudo sobre os significados atribuídos ao trabalho envolvendo pessoas em diferentes fases da vida: (1) adolescentes em fase de preparação para o mundo do trabalho - entre 14 e 15 anos; (2) adultos que já atuavam no mercado de trabalho e (3) adultos desempregados. Os resultados indicaram que para os adultos empregados o trabalho ocupa uma posição de centralidade e uma possibilidade, não exclusiva, de realização pessoal, autonomia e contexto privilegiado de estabelecer relações interpessoais.

Nos adultos desempregados estes significados também aparecem, mas há uma maior valorização, quando comparados aos adultos empregados, da dimensão econômica. Este fato

se deve a uma percepção de como a questão econômica impõe limites e constrangimentos em termos de necessidades básicas, compromissos e projetos adiados, autonomia e autoestima.

Nos adolescentes houve um predomínio da valorização da dimensão negativa do trabalho, visto como penoso e estressante, e da dimensão econômica. Segundo os autores da pesquisa, os adolescentes parecem sentir que as oportunidades de emprego estão cada vez mais precárias, gerando medos e receios em relação ao seu futuro profissional e pessoal (GONÇALVES E COIMBRA, 2003).

No Brasil, os estudos sobre os sentidos e os significados do trabalho demonstram que o trabalho continua a ser essencial na vida das pessoas, que buscam também se sentir úteis nas organizações e na sociedade (CODA; FONSECA, 2004; MORIN; TONELLI; PLIOPAS, 2007; TOLFO; PICCININI, 2007). O prazer no trabalho também é considerado fator importante para a saúde, tanto física como mental, demonstrado por vários estudos como os de Borges (1999); Silva e Carlotto (2003), Silva (2000) e Zambroni-De-Souza (2003).

Os resultados das pesquisas de Coda e Fonseca (2004) e Morin, Tonelli e Pliopas (2007) com executivos brasileiros encontraram resultados semelhantes ao do MOW. Seguindo a linha de pesquisa desenvolvida pelo MOW e com o referencial de homem das concepções existencialistas, entre eles Frankl (1989), para quem as atividades humanas precisam ter sentido, Morin, Tonelli e Pliopas (2007) encontraram resultados sobre os significados do trabalho que agruparam em três dimensões: individual, organizacional e social.

A dimensão individual relaciona-se aos sentidos que o trabalho assume para a pessoa, a saber: satisfação pessoal, autonomia e sobrevivência, aprendizagem e crescimento e a questão da identidade. Na dimensão organizacional, que envolve os sentidos encontrados na relação do indivíduo com a organização em que atua, foram destacadas duas características: utilidade e relacionamentos. Por último, a dimensão social, que evidencia os sentidos do trabalho na relação da pessoa com a sociedade: inserção social e contribuição para a sociedade.

Coda e Fonseca (2004) constaram que o trabalho assume para cada indivíduo, um significado em função dos desejos e necessidades, o que evidencia o trabalho como instrumento de realização pessoal para as pessoas. A partir das associações que os participantes da pesquisa fizeram em relação ao trabalho, foram identificadas dez categorias de significados, semelhantes às do MOW.

O trabalho é associado a: (1) meio de participação social; (2) possibilidade de independência e autonomia; (3) instrumento de transformação da sociedade e/ou da organização; (4) meio de construir algo, de realizar uma obra; (5) possibilidade de ampliação

de conhecimentos, desenvolvimento; (6) meio de ajudar e contribuir com as pessoas, com a sociedade, de ser útil; (7) meio de testar as próprias habilidades, superar os próprios limites; (8) possibilidade de relacionar-se e estabelecer vínculos com as pessoas; (9) meio de expressão de conhecimentos e habilidades e (10) segurança, manutenção pessoal e da família.

Embora para Pochmann (2006), no Brasil, nas camadas mais desfavorecidas, a visão predominante ainda seja negativa, relacionada à busca fundamental da sobrevivência, alguns estudos encontraram resultados diversos. Coutinho, Diogo e Joaquim (2008) realizaram pesquisa com trabalhadores que atuam na manutenção de uma universidade pública, que atribuíram sentidos positivos aos seus trabalhos, tais como: estabilidade profissional, bem como sustento pessoal e familiar.

Silveira (2008) investigou o significado do trabalho para adolescentes trabalhadores e concluiu que os adolescentes têm uma visão positiva do trabalho e reconhecem os malefícios e benefícios do trabalho em sua vida. Os aspectos positivos identificados foram o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal e de comunicação; desenvolvimento pessoal, intelectual e físico; independência e liberdade; ocupação do tempo e a melhoria na condição de vida. Os pontos negativos: cansaço e preocupação; falta de tempo para lazer, estudos, convívio familiar e com amigos e riscos do trabalho.

Kubo (2009) realizou pesquisa com funcionários do setor público e privado também utilizando o modelo do MOW e as categorias de significado do trabalho: centralidade, normas sociais e retornos do trabalho. Os dados apontam para o trabalho como sendo central na vida das pessoas, principalmente para as mulheres, os solteiros e os de maior escolaridade. Os sujeitos do setor público veem o trabalho também como sentido de vida e os sujeitos de outros setores valorizam um bom ambiente físico, um bom relacionamento interpessoal, o trabalho interessante e um bom salário. Quanto ao índice de significado do trabalho, as mulheres se destacaram, apresentando maiores valores (KUBO, 2009).

Esses resultados são semelhantes aos encontrados na literatura internacional. O trabalho é considerado fonte de sobrevivência, mas também de satisfação pessoal e de inserção social (CODA; FONSECA, 2004; MORIN; TONELLI; PLIOPAS, 2007).

Essas pesquisas reforçam a idéia de que a profissão ou ocupação tem um papel fundamental na vida das pessoas e na maneira como ela se vê ou é vista pelos outros. Identidades são construídas em correspondência com atividades e funções do mundo do trabalho. Segundo Niles e Bowsbey (2002): “Para melhor ou para pior, nossa escolha de trabalho colore as lentes através das quais somos percebidos pelos outros, assim como a visão que temos de nós mesmos” (p.5, tradução nossa).

O insucesso na carreira, entendido não apenas em termos financeiros, mas também de insatisfação, tende a ser associado a um conceito negativo da pessoa por ela mesma e pelos outros. Apesar de que alguns fatores contextuais e sociais induzem perversamente a uma carreira não bem sucedida, a pessoa assume como seu o fracasso, com uma sensação de inferioridade e incompetência que se estende a outros papéis de sua vida.

A partir da análise realizada até o momento, conclui-se que o trabalho ocupa uma posição central na vida das pessoas e representa uma fonte importante de prazer e gratificação, tanto em termos de necessidades básicas, como de realização pessoal e social. No contexto da sociedade contemporânea é preciso pensar em atender ao imperativo do trabalho criador, através do qual o “homem projeta a sua vida além da sua pessoa, e através deste trabalho cria uma consciência de humanidade que o leva a considerar seu próprio valor, seu ser, seu íntimo” (MOSQUERA, 2004).

Botton (2009) refere como trabalho significativo aquele que nos permite gerar prazer ou reduzir o sofrimento dos outros, mas não se deve restringir a idéia de trabalho significativo “aos médicos, às freiras de Calcutá ou aos Velhos Mestres”, mas às várias formas de contribuir para o bem comum. Tal como Frankl (1989), Botton (2009) afirma que o significado do trabalho não é inerente à atividade em si e nem às concepções do contexto social sobre o trabalho, mas sim ao significado que o indivíduo atribui à atividade nesse contexto social.

Entretanto, constata-se que nem sempre é possível à pessoa estabelecer em seu trabalho uma relação de satisfação e realização criadora, devido às circunstâncias em que se dá o trabalho. O trabalho destituído de significado, ou pior, o não-trabalho, pode levar a comprometimentos em outras dimensões da vida das pessoas como a física (saúde e/ou doença), as relações afetivas (autoestima) e sociais (identidade profissional).

Pode-se concluir então que, quando o trabalho é para a pessoa apenas fonte de subsistência e se dá em condições degradantes e alienantes, é importante pensar na concepção de centralidade externa do trabalho, quando apenas no tempo livre a pessoa pode expressar o seu potencial pessoal e de valores criadores – o ócio criativo (ANTUNES, 2007; DE MASI, 2000; FRANKL, 1989; GONÇALVES; COIMBRA, 2003).

Segundo Tolfo e Piccinini (2007), o sentido atribuído ao trabalho (e ao ócio) se desenvolve na interação com diferentes pessoas e grupos sociais. Mais especificamente, a construção desses valores se inicia na infância e influencia as ações das pessoas e da sociedade como um todo num dado momento histórico.

Os valores relacionados com o trabalho se estabelecem por intermédio da educação **na infância e na adolescência** e tem efeito durável na personalidade das pessoas, mas se modificam e se adaptam nas diferentes etapas da vida e em situações sociais distintas (Tolfo; Piccinini, 2007, p. 40, grifo nosso).

Tais considerações remetem à questão da educação, como processo de aquisição de conhecimentos, valores e habilidades necessários à vida social e de trabalho, cujo *locus* principal tem sido a escola. Sendo o contexto escolar o ambiente no qual o jovem passa uma significativa parte de sua vida, convivendo com colegas e trabalhadores (professores e demais funcionários), torna-se relevante conhecer como a educação tem realizado a sua função de preparar as futuras gerações para o trabalho. A próxima seção será dedicada a uma breve análise de como a educação tem, ao longo dos tempos, realizado essa tarefa.

1.2 Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto controversa

O homem não nasce homem. O ser humano precisa aprender a ser homem, a construir a sua própria existência, sua subjetividade, que acontece na relação com o mundo, principalmente com os outros homens, por meio da educação e do trabalho. Para Saviani (2007), a origem da educação coincide com a origem do próprio homem: “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (p.154).

A relação entre educação e trabalho tem sido abordada de diferentes formas ao longo da história e ainda hoje há controvérsias sobre como deveriam estar relacionadas. A análise de como se desenvolveu a relação educação e trabalho historicamente pode ajudar a entender as razões dos diferentes posicionamentos.

Nas comunidades primitivas tudo era feito em comum e a educação se dava de forma espontânea: na lida com a natureza, as pessoas aprendiam e ensinavam às novas gerações. Durante séculos, a aprendizagem para o trabalho esteve ligada à sobrevivência e ocorria no próprio ambiente de trabalho. Educação e trabalho eram indissociáveis. Desde criança aprendia-se a trabalhar com os pais ou familiares na caça, no cultivo ou no artesanato.

O advento da propriedade privada originou uma configuração social organizada em duas classes: aqueles que não precisavam trabalhar – os proprietários da terra e os que trabalhavam – os escravos. A educação passou a acontecer de forma diferente em função da classe social.

A preparação das gerações futuras para assumir as funções pertinentes às duas classes passou a ocorrer de duas maneiras: uma voltada para a aprendizagem das atividades dos escravos, serviçais e de negócios, realizada no trabalho e por meio dele e outra, para a classe aristocrática, voltada para o ócio. O ócio grego, porém, não significava não fazer nada, mas sim dedicar-se à contemplação, às idéias, à política e às artes, o que era feito nos lugares dedicados à educação, como as praças, as termas, o fórum e, posteriormente, as escolas⁵.

No mundo feudal, a propriedade da terra continuou delimitando o sistema de classes, mas então o trabalho passou a ser executado pelos servos e não mais por escravos. A educação continua sendo de acordo com a classe social. A maioria da população continuava a ser educada pelo trabalho, nas atividades do campo, nas oficinas e junto da família.

Nas escolas para a elite, fortemente marcadas pela atuação da Igreja Católica, no mundo ocidental, eram ensinadas as artes cultas, como a Filosofia e a Matemática, a arte das lutas (para ser um cavaleiro) e também as regras da convivência aristocrática (para ser um cavaleiro). O estudo e a educação aparecem cada vez mais distantes do trabalho e da produção. “O campo educativo, tal como vai se configurando, tem uma função social específica: cultivar o espírito e a cabeça, não as mãos (ARROYO, 1987, p.84)

A Revolução Industrial e o conseqüente deslocamento dos modos de produção do campo para as cidades e da agricultura para a indústria promovem uma reorganização no trabalho, nas exigências para o trabalhador e na educação. A aquisição do conhecimento, robustecido pelo desenvolvimento da Ciência, passa a ser considerada importante e uma forma de poder – “conhecer é poder”.

A expansão do sistema capitalista aumentou a necessidade de uma escola que atendesse às exigências cada vez maiores de capacitação e especialização dos trabalhadores. O surgimento da burguesia rompeu com o sistema de classes estabelecido, tido como natural e hereditário e trouxe em seu bojo reivindicações da universalização da escola. Para Saviani (1999):

Até a Idade Média, a escrita era algo secundário e subordinado a formas de produção que não implicavam o domínio da escrita. Na Época Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita (p.5).

A classe trabalhadora sonha e luta pela possibilidade de que, através da educação, seus filhos possam romper o círculo de miséria e labor a que eles e seus antecedentes foram submetidos. A burguesia acena com a idéia de que a educação possa permitir tal ascensão

⁵ A palavra escola (como também *school*) deriva, no latim clássico, de *schola*, que por sua vez originou-se do grego *skhole*, que significava lazer, ócio. Assim, a escola era o lugar de ocupação de um homem com o ócio, livre do trabalho servil (ARROYO, 1987).

social. Entretanto, a educação que a classe burguesa oferece à classe trabalhadora está baseada na oferta de um mínimo de instrução e um máximo de transmissão de valores relativos ao trabalho, como disciplina, organização do tempo e resistência do corpo.

Ribeiro (2002) cita que, em relação à educação, “a grande mudança produzida pelo capitalismo é a introdução da disciplina do tempo e do uso do corpo para o trabalho de fábrica, no currículo das escolas destinadas às classes populares” (p.7). Por outro lado, a educação dos filhos da classe burguesa continua a acontecer separada da vida de trabalho, em escolas com currículos voltados à cultura clássica, às Ciências e à Filosofia.

A constituição da infância na esteira da pedagogia proposta por Rousseau (1995) é outro ponto que vai ter grande repercussão na educação. A criança deixa de ser considerada um adulto em miniatura, devendo ser protegida destes. Rousseau concebe a natureza humana como essencialmente boa, a sociedade é que corrompe o homem. Segundo Arroyo (1987), a educação torna-se um processo preventivo, que deve atrasar a inserção da criança na sociedade, para que se mantenha o menos corrompida possível e “a escola volta a ser o lócus educativo, preservando e formando para resistir à corrupção da vida, do convívio social, do trabalho” (p.91). Segundo Ribeiro (2002), a escola separada do mundo do trabalho passa a ser um objetivo das duas classes sociais:

“A burguesia quer uma escola que lhe permita ilustrar-se e qualificar-se para dirigir os negócios; a classe trabalhadora quer os filhos na escola tanto para que aí possam aprender alguma coisa que os livre da “sina” de serem operários quanto para que desocupem lugares nas fábricas a fim de que os pais consigam empregar-se” (p.8)

No início do século XX, os modos de produção e a organização do trabalho tornam-se ainda mais especializados. A necessidade de mão de obra especializada e rápida é imperativa e vital para a maximização dos lucros, possibilitada por máquinas cada vez mais complexas, que exigem cada vez mais de poucos operários. A educação foi se estruturando com o objetivo de se adequar às exigências do mercado de trabalho, voltando-se para a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico das nações (FRIGOTTO, 1987; SILVA, 2002).

Kuenzer (1999) refere que para atender a essas novas exigências do sistema produtivo, surgem escolas e trajetórias educacionais distintas. Aos burgueses, uma formação acadêmica, teórica e separada de atividades instrumentais, do trabalho. Para os trabalhadores, “uma formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas” (p.122).

Essa forma de estruturação do processo educativo tem sido alvo de muitas críticas. Para Nosella (1987), ao lado da apologia das máquinas e das ciências modernas, outro discurso começou a aparecer que concebia que “o verdadeiro trabalho do homem deverá ser

essencialmente, político, criativo, combativo, de solidariedade, isto é, estava se concebendo uma forma de trabalho humano radicalmente nova e contraposta ao *labor*, que poderia ser chamada de *poiésis* enquanto ação social, complexa e criativa” (p.35).

Nesse sentido, retomam-se as idéias marxistas de educação que propõem a articulação da educação intelectual com a corporal e tecnológica, considerando o trabalho como princípio educativo. Segundo tais concepções, a educação deve favorecer a união entre trabalho intelectual e manual, ciência e técnica dos processos produtivos e a substituição do indivíduo parcial por um indivíduo integral. O que se pretende é “levar os trabalhadores à compreensão técnico-científica dos processos produtivos e a construção de uma nova conformação social orientada sob o projeto da classe trabalhadora” (QUARESMA, 2004, p. 4).

Segundo vários autores, entre eles Arroyo (1987), Frigotto (2001, 1987), Nosella (1987) e Ribeiro (2002) a efetivação desta forma de educação só será possível em outro tipo de sociedade. Uma sociedade calcada em valores como a cooperação, solidariedade e em novas formas de organização e relações de trabalho, que possibilitem a transformação da força de trabalho como mercadoria em trabalho criativo e a eliminação da separação entre trabalho intelectual e manual. Infelizmente, ainda hoje se vive a fase das utopias, distantes, mas necessárias, como bem descreve Frigotto (2001):

Na tarefa de construirmos uma alternativa societária, torna-se imperativo uma boa dose de utopia, pois sem esta não há educação, nem futuro humano. A utopia é uma tensão permanente daquilo que é posto como medida final, como imutável. É para isso que serve a utopia. A utopia é que nos ajuda a afirmar os princípios da igualdade, solidariedade e a generosidade humana (p.84).

A situação no Brasil, como país em desenvolvimento, também apresenta tanto do ponto de vista do trabalho como da educação um quadro preocupante. Desde o início do século XX, no Brasil, se consolida o modelo do capitalismo industrial, ainda que mais tardiamente com implicações para o sistema educacional.

Nas décadas de 20 e 30 são criadas as Escolas Técnicas ou Profissionais, voltadas predominantemente para as classes mais pobres e com ênfase na preparação técnica ou profissional em função das necessidades da indústria. Esse modelo pretendia substituir o assistencialismo, voltado aos jovens das classes mais desfavorecidas, por uma formação profissional que lhes garantiria empregos, satisfazendo a necessidade de mão de obra das indústrias (FRANCO; FRIGOTTO, 1993).

Passaram a existir dois formatos para o Ensino Médio. De um lado, o ensino profissionalizante, frequentado pela classe mais desfavorecida e que preparava a mão de obra para as indústrias. De outro, o ensino secundário, frequentado pelas elites, propedêutico e

preparatório para o ingresso nas universidades públicas e privadas. A expansão do Ensino Médio resultou em pressão para a equivalência entre ambos os cursos e possibilidade de realizar o vestibular para as universidades.

Na década de 60, o movimento em defesa da escola pública mobilizou intelectuais e estudantes, o que foi abafado pela Revolução de março de 1964. A resolução dada ao problema foi a expansão do ensino às custas da iniciativa privada. A escola pública entra em declínio e ao mesmo tempo em que se expande em termos quantitativos, diminui em qualidade.

Nos anos 80, graças à abertura política, as teorias marxistas são retomadas nas discussões acadêmicas e com elas ressurgem e se avolumam as críticas aos mecanismos de expulsão da classe pobre da escola e do poder (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982; FREITAG, 1977; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 1998). A situação do ensino nas escolas tem sido alvo de muitos estudos acadêmicos nos últimos trinta anos. São críticas muito bem fundamentadas e pertinentes que expõem, tal como descrito anteriormente, a complexidade da questão da relação trabalho e educação, do ponto de vista legal, social e econômico.

Ao mesmo tempo, o que se tem percebido é que o sistema capitalista, após cada crise, ressurge como uma fênix, cada vez mais fortalecido. Nas últimas décadas do século passado, o capitalismo entrou em crise nos países centrais, com o esgotamento dos modos fordistas e tayloristas de produção. A resposta foi um novo processo de reestruturação nas relações de produção no mundo do trabalho, alavancada pelo avanço tecnológico.

O desenvolvimento da tecnologia encurtou distâncias e tempo, proporcionando uma integração entre culturas e conhecimento no fenômeno conhecido como globalização, com reflexos profundos nas organizações sociais e econômicas e por extensão na educação:

As exigências crescentes de produtividade e de qualidade e um contexto de mercado de trabalho instável e flexível ampliam os requisitos de qualificação dos trabalhadores e tornam cada vez mais generalizada a implantação de modelos de formação e de gestão da força de trabalho baseados em competências profissionais (DELUIZ, 2001, p.7).

Na Sociedade Pós-Industrial, ocorre a globalização de mercados, organizações, regulamentos, costumes e problemas. As características demográficas da força de trabalho se modificam: os trabalhadores são mais velhos, há um aumento significativo do número de mulheres e a força de trabalho é globalizada, com pessoas de vários países e etnias podendo trabalhar juntas, transformando as relações nos ambientes de trabalho (TRACTENBERG; STREUMER e VAN ZOLINGEN, 2002)

No mundo do trabalho assiste-se à expansão do setor de serviços e do terceiro setor⁶. Ocorrem várias mudanças na organização dos empregos: na jornada e no espaço de trabalho (às vezes, trabalha-se em casa), na hierarquia, estrutura e processo de trabalho, nas habilidades exigidas, nos contratos (a responsabilidade pela carreira é do empregado, não há uma hierarquia a ser seguida) e no tipo de vida de trabalho (trabalho mental e colaborativo, mas competitivo, gerando tensão e *stress*).

O rápido desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação resultou em novas formas de viver, pensar, trabalhar, organizar-se e representar a realidade na sociedade do século XXI (HENRIQUES, 2003). O apetite voraz do capital estende suas garras para nichos cada vez mais diversos – crianças, adolescentes, adultos, idosos e até seus animais são instados a “precisar” de consumir cada vez mais. Os objetos se tornam descartáveis: tênis e roupas de “marca” que caem de moda a cada estação, aparelhos eletrônicos tornam-se obsoletos em meses, carros, produtos eletrodomésticos, livros, tudo muda. As relações sociais também se tornam fluidas, se desfazendo muito rapidamente. Também mudam as relações de trabalho.

Para Ramos (2004), na sociedade Pós-Industrial, a produção volta-se principalmente para atividades de produção baseadas nas telecomunicações e computadores e tem por produto o conhecimento: “O modelo explicativo da sociedade pós-industrial e de informação, então, não seria mais o do valor-trabalho, mas do valor-conhecimento” (p.2). As exigências em relação à aquisição do conhecimento adquiriram importância vital para os países.

A Teoria do Capital Humano, muito criticada por estar a serviço do capital, ganha força e adeptos em todo o mundo. Segundo essa teoria, quanto mais elevado é o grau de escolaridade da população, mais um país está preparado para enfrentar adequadamente as mudanças no mundo do trabalho e assim ampliar o seu crescimento econômico (PAIVA, 2001). Esta concepção faz parte do ideário das principais organizações internacionais, como Banco Mundial, OCDE, ONU (DESSUS, 2001; OECD, 2004; ONU, 2000).

A educação passa a ser considerada um importante fator para o desenvolvimento econômico de um país. Para a Teoria do Capital Humano, em qualquer país, a educação básica é questão prioritária, como base da formação futura e o ensino superior foi estendido a uma parcela maior da população, em função de medidas afirmativas e de programas que facilitaram o acesso das classes mais pobres às universidades.

⁶ Segundo Antunes (2007), o terceiro setor refere-se a “uma forma alternativa de ocupação, em empresas de perfil mais comunitário, motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário, abarcando um leque de atividades, sobretudo assistenciais, sem fins lucrativos e que se desenvolvem um tanto à margem do mercado” (p. 112).

Em relação à realidade brasileira, se por um lado houve e está em curso uma expansão quantitativa da oferta da educação, o mesmo não se pode dizer quanto ao aspecto qualitativo. A escola cresceu na vertical (com a Educação Infantil) e na horizontal, com a escola assumindo uma série de tarefas e conteúdos antes de responsabilidade da família e de outras instituições sociais.

Segundo Saviani (1999), a escola brasileira está hipertrofiada. Mas ao mesmo tempo em que ela se amplia, se esvazia: “Estende-se, mas perde substância. Hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir. Isso é mais ou menos palpável observando nossas escolas” (p. 8).

No mercado de trabalho, por seu lado, cresceram as exigências por certificados e conteúdos. Na medida em que deixou de constituir um bem raro, o diploma perdeu seu valor, estabelecendo-se muitas vezes a competição em função das características pessoais do indivíduo, ao lado da qualificação. A noção de competência vai ampliar a exigência da qualificação profissional.

Nas organizações, a gestão de desempenho é substituída pela gestão de competências e na educação é utilizada no discurso pedagógico, para substituir o saber acumulado, erudito. Entretanto, não há necessariamente uma oposição entre esses dois conceitos – qualificação e competências.

A qualificação pode ser entendida como a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas voltadas para o desempenho de uma determinada tarefa e está ligada à especialização, à certificação e a um sistema de classificação de cargos e salários oferecidos aos trabalhadores pela empresa. Para Perrenoud (1997), a competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (p. 7).

A definição de competência está longe de ser um consenso entre os vários teóricos. Para Fleury e Fleury (2001), na perspectiva norte-americana, as competências se referem a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), que resultam em um alto desempenho.

Neste estudo, adota-se a definição de Gonçalves (2001) que, embora reconheça a falta de consenso na área, considera as competências não apenas restritas às exigidas nas atividades profissionais, mas também a outras dimensões significativas da vida de uma pessoa e em outros papéis que desempenha. Para o autor a competência refere-se a:

Um conjunto integrado e estruturado de saberes — saberes-fazer, saberes-ser e saberes-transformar-se — a que o sujeito terá que recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, em ordem a realizar projetos viáveis nas várias dimensões da sua existência (p. 1).

Em relação ao mercado de trabalho, na sociedade pós-moderna são exigidas competências para que um profissional seja considerado bem preparado para o trabalho e possa acessar a rede de empregos. Com a finalidade de identificar as habilidades que os jovens necessitavam para ser bem sucedido no mercado de trabalho, em 1990, o Ministério do Trabalho dos Estados Unidos, criou uma comissão, a SCANS (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*), para examinar as demandas do futuro mercado de trabalho.

A comissão foi constituída por trinta empresas, escola, pais e representantes sindicais, que elaboraram vários documentos sobre as competências básicas que definem o que um profissional bem preparado precisa conhecer e saber fazer. Dentre vários documentos disponíveis, selecionou-se: “O que o trabalho requer das escolas” (*What work requires of school*), no qual são identificadas cinco competências e três requisitos fundamentais (*foundation*) necessários para se ter um eficiente desempenho no trabalho (Ilustração 1).

EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS DO MERCADO DE TRABALHO- SCANS	
COMPETÊNCIAS - trabalhadores eficientes usam de forma produtiva:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos: identificar, organizar, planejar e alocar recursos, como tempo, dinheiro, espaço e equipe 2. Habilidades Interpessoais: trabalhar em equipe, saber ensinar os outros, atender clientes, liderar, negociar e trabalhar bem com pessoas de diferentes níveis culturais. 3. Informação: adquirir e usar informações; avaliar, organizar e manter informações; interpretar e comunicar; usar computadores para processar informações. 4. Sistemas: compreender as inter-relações entre os sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos e atuar eficientemente com eles; monitorar e corrigir performances e implantar/ implementar sistemas. 5. Tecnologia: trabalhar várias tecnologias; selecionar equipamentos e ferramentas, aplicar tecnologia a tarefas específicas e manter e resolver problemas de tecnologias.
FUNDAMENTOS - os requisitos básicos que as competências requerem:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades básicas: escrita, leitura, aritmética e matemática, comunicar e ouvir 2. Habilidades cognitivas: pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, ser capaz de organizar e processar símbolos, pinturas, gráficos objetos e outras informações, aprender a aprender e saber argumentar. 3. Atributos pessoais: responsabilidade, autoestima, sociabilidade, autonomia e integridade.

Ilustração 1 - Exigências profissionais do mercado de trabalho
Fonte: SCANS (1991, tradução nossa)

Conforme se pode observar, esse documento refere-se a competências necessárias ao trabalho em termos de habilidades acadêmicas básicas, raciocínio, atributos pessoais, habilidades interpessoais e habilidades em manejar recursos, informações, sistemas e

tecnologias. Segundo Hoyt e Wickwire (2001), os estudos relativos às habilidades desejadas para o trabalho tenderam a confirmar os resultados do relatório da SCANS.

Por outro lado, observa-se que as competências técnicas no trabalho se assentam em pré-requisitos que precisam ser desenvolvidos precocemente desde os primeiros anos da escolaridade. Os autores da comissão chamam a atenção para a necessidade de que “os jovens desenvolvam tais habilidades e atributos pessoais antes de deixar o segundo grau, para diminuir as chances de desemprego em um mercado de trabalho exigente e competitivo”. (SCANS, 1991: iii).

As competências identificadas pela SCANS (1991) foram descritas em relação ao mercado de trabalho, mas não são específicas a um tipo de trabalho. Pertencem a um grupo denominado *competências transferíveis* - habilidades que todo estudo, trabalho e carreiras têm em comum, que podem ser desenvolvidas em uma situação específica, mas podem ser transferidas para outras situações, como outros conteúdos, empregos ou ocupações (DEdEm/UK, 1998; GONÇALVES, 2001; MUCC, 2010).

Um estudo realizado pela OECD (2005a) reuniu as colaborações de diversos países da Europa para definir as competências-chave que os indivíduos necessitam para enfrentar os complexos desafios do mundo de hoje, em vários contextos e em alguns momentos de suas vidas. As competências-chave⁷ selecionadas, descritas na Ilustração 2 envolvem aquelas que precisam ser desenvolvidas na escola e aquelas que podem ser desenvolvidas na idade adulta, segundo um referencial de aprendizagem ao longo da vida.

A comparação entre as duas classificações: OECD (2005a) e SCANS (1991) permite perceber um enfoque mais abrangente da OECD envolvendo questões mais ao longo da vida e em outros papéis além do profissional. Concebido deste modo o termo competência torna-se menos ligado a contextos de mercado do trabalho para abranger contextos de vida das pessoas em diferentes áreas como cidadania, relacionamentos afetivos e atividades da vida diária. Considera-se importante ter tal compreensão em foco quando se pensa em desenvolvimento vocacional e práticas de Educação para a Carreira.

⁷ As competências transferíveis também são chamadas de: básicas, chave, centrais e gerais, com o mesmo sentido.

COMPETÊNCIAS- CHAVE/ OECD	
Categoria/ Importância	Definição
1. Usar as ferramentas de forma interativa: - Manter-se atualizado com as tecnologias - Adaptar-se aos instrumentos para fins próprios - Ter um diálogo ativo com o mundo	1A. Usar a linguagem, os símbolos e textos de forma interativa: uso efetivo da língua falada e escrita, na computação e outras habilidades matemáticas.
	1B. Usar conhecimentos e informações de forma interativa: Reconhecer e determinar o que é desconhecido, identificar, localizar e acessar fontes de informações adequadas; avaliar a qualidade, pertinência e valor da informação e organizar o conhecimento.
	1C. Utilizar a tecnologia interativa: tomar consciência das novas formas de utilização das tecnologias na vida diária; relacionar as possibilidades das ferramentas tecnológicas para as próprias necessidades e metas e integrá-las nas práticas cotidianas.
2. Interagir com grupos heterogêneos: - Lidar com a diversidade das sociedades pluralistas - Valorização da empatia - Valorização do capital social	2A. Relacionar-se bem com os outros: usar a empatia na relação com os outros e ser capaz de reconhecer e lidar com suas emoções e as dos outros.
	2B. Ser capaz de cooperar: apresentar idéias e ouvir as dos outros; compreender a dinâmica de uma discussão e a sequência de uma agenda; construir alianças táticas ou sustentáveis; negociar e tomar decisões que permitem diferentes tipos de opinião.
	2C. Lidar e resolver conflitos: analisar as questões e os interesses em jogo (por ex.: poder, reconhecimento de mérito, divisão do trabalho, equidade), as origens do conflito e a razões de todos os lados; reconhecer que existem diferentes posições possíveis; identificar as áreas de acordo e desacordo; reformular o problema e priorizar as necessidades e objetivos para a decisão.
3. Agir de forma autônoma - Compreender a identidade e os objetivos estabelecidos em um mundo complexo - Exercer direitos e assumir a responsabilidade - Compreender o seu ambiente e seu funcionamento	3A. Agir de acordo com o contexto global: compreender os padrões da sociedade em que vive: estruturas, cultura, práticas e regras formais e informais, expectativas e papéis, leis e regulamentos, normas sociais, códigos morais, boas maneiras e protocolo, os direitos e as restrições sobre as ações; identificar as consequências diretas e indiretas das ações; escolher entre diferentes cursos de ação, em função das possíveis consequências, das normas individuais e compartilhadas e dos objetivos.
	3B. Construir e realizar planos de vida e projetos pessoais: definir um projeto e uma meta; identificar e avaliar os recursos disponíveis e o necessário; priorizar e refinar as metas; avaliar os recursos necessários para atender múltiplos objetivos; usar aprendizagens anteriores para projetar resultados futuros; monitorar o andamento, fazer os ajustes necessários à medida que o projeto se desenvolve.
	3C. Defender e fazer valer direitos, interesses, limites e necessidades: compreender os próprios interesses (por exemplo, em uma eleição); conhecer as regras escritas e os princípios em que um caso se baseia; construir argumentos para ter necessidades e direitos reconhecidos e sugerir acordos ou soluções alternativas.

Ilustração 2- Seleção e definição de Competências-chave

Fonte: OECD (2005a; tradução nossa)

Entretanto, propor o desenvolvimento de competências no contexto escolar é também um assunto polêmico. Arruda (2000) apresenta a maneira como os sistemas de educação alemão e japonês realizaram esse trabalho com eficiência e como este modelo está sendo adequado na Inglaterra e na França. De qualquer forma, reafirma a importância do sistema educacional na formação da força de trabalho e o “reconhecimento da capacidade deste em estimular e desenvolver as qualificações tácitas e as atitudes comportamentais valorizadas pelo novo modelo econômico” (p. 37).

Por outro lado, a função da escola, de preparar para o mercado de trabalho tem sido alvo de muitas críticas. Paro (1999) no texto: “Parem de preparar para o trabalho”, considera que a Preparação para o Trabalho tem sido entendida como preparação para o mercado de trabalho, em que o indivíduo deve ser inserido profissionalmente no mercado de acordo com as suas competências, numa postura de submissão aos ideais capitalistas. Ao refutar tal concepção argumenta o autor, que:

Entendemos que a educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade (PARO, 1999, p. 118).

O modelo de competência também tem sido criticado por creditar o desenvolvimento das competências profissionais ao esforço individual, dentro das novas práticas de gestão empresarial. Na atualidade o indivíduo é responsável pela administração da sua carreira, sendo esse um dos objetivos das intervenções em orientação para a carreira, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Para Deluiz (2001):

A lógica das competências na gestão do trabalho, com sua perspectiva individualizante e individualizadora das relações de trabalho, leva o trabalhador, a um só tempo, à retração de seus saberes aos estritos limites e necessidades da empregabilidade e à ruptura da sua filiação social, posto que todas as relações que se estabelecem no trabalho se dão entre ele e a empresa, sem a mediação sindical (p. 13).

É certo que o momento atual responsabiliza o indivíduo e tem provocado um enfraquecimento dos sindicatos, mas os citados limites restritos da empregabilidade são questionáveis quando se pensa em competências-chave tal como proposto pela OECD (2005a) e se amplia o conteúdo para abranger elementos da realidade particular de cada sistema educacional.

Deluiz (2001) retoma a questão sugerindo que a identificação, a definição e a construção das competências profissionais não devem estar à mercê do mercado de trabalho. Sua abrangência deve ser maior, envolvendo a “dinâmica e contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, transformações técnicas e organizacionais, os impactos ambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos, a solidariedade, os valores e a lutas dos trabalhadores”. (p. 17).

Como destaca Paro (1999), o trabalho deve ser incluído como objeto de estudo na escola básica, mas também a democracia, a liberdade e os questionamentos críticos. Tais conceitos devem estar presentes na própria organização da escola como lugar de trabalho, de distribuição de autoridade e poder e vivências de relacionamento interpessoal.

Whitaker (1997) destaca a importância de se esclarecer os jovens em relação ao contexto histórico em que vivem e “alertá-los para o fato de que mercado de trabalho não é tudo”. Segundo a autora, embora as pessoas tenham que trabalhar para sobreviver, isto não quer dizer estar à mercê do mercado, mas sim procurar “um caminho profissional que signifique um ajustamento entre suas potencialidades e as necessidades do sistema produtivo” (p. 19).

Outro aspecto a ser considerado é que o desenvolvimento de competências profissionais ou laborais⁸ se inicia bem antes de uma qualificação profissional. Por esta razão, o contexto educacional, sendo o primeiro ambiente de trabalho sistematizado de que a criança participa, assume um papel importante, tanto em relação ao desenvolvimento de valores relativos ao trabalho (TOLFO e PICCININI, 2007) como na aprendizagem de conhecimentos, atitudes e habilidades necessários ao planejamento e desenvolvimento da carreira (SAVICKAS, 2002; SUPER, 1980).

Para Magnuson e Starr (2000), é importante oferecer oportunidades para a criança desenvolver habilidades básicas ou competências-chave que serão utilizadas no planejamento da carreira, para capacitá-la a ser o que quiser ser no futuro. Amparadas pelas teorias de desenvolvimento humano e do desenvolvimento da carreira, as autoras propõem que se inicie na escola, o mais cedo possível, um trabalho intencional e sistemático que promova o autoconhecimento, a autoeficácia, habilidades e atitudes que fortaleçam seu conhecimento e compreensão do mundo, inclusive do trabalho. É este o pressuposto deste estudo como se discutirá posteriormente.

⁸ O termo laboral utilizado aqui não se restringe a trabalho como profissão, mas a qualquer tipo de trabalho seja remunerado ou não.

Assim, quando se defende neste estudo que a educação básica se ocupe da Preparação para o Trabalho, não se está privilegiando este aspecto na educação⁹. A ênfase está em uma preparação **básica** para o trabalho por meio de atividades que ajudem crianças e jovens a relacionarem educação e trabalho. Tal necessidade se ampara na idéia de que o mundo do trabalho está cada vez mais invisível para crianças e adolescentes; eles pouco convivem com os pais e/ou familiares em seus ambientes de trabalho (WHITAKER, 2007).

Para tanto, compreende-se como fundamental o desenvolvimento de uma noção ampliada de trabalho, não apenas como trabalho remunerado, mas também o estudo, o trabalho doméstico, o voluntariado, a prestação de serviços na comunidade e o lazer (e o ócio criativo). Por trabalho compreende-se então um esforço realizado pelo indivíduo, direcionado para produzir benefícios socialmente aceitáveis para si e/ou para os outros, que pode ser remunerado ou não (NCDA, 2008).

O conceito de trabalho refere-se a toda atividade física ou intelectual que visa a algum objetivo e pode envolver a busca da satisfação de necessidades básicas (fisiológicas/segurança), sociais (amar e ser amado) ou as ligadas à autorrealização, autodesenvolvimento, criatividade, autoexpressão e/ ou realização do próprio potencial. O objetivo a ser alcançado pode estar relacionado ao prazer intrínseco ao trabalho, à estrutura de vida que o papel de trabalhador oferece, ao suporte econômico que o trabalho torna possível ou ao tipo de lazer que facilita/ permite (NILES; BOWLSBEY, 2005).

A questão central é a noção de que o desenvolvimento da carreira acontece paralelamente ao desenvolvimento pessoal. Assim, ao longo da infância e da adolescência, as pessoas adquirem conhecimentos e desenvolvem e/ou constroem valores, hábitos e atitudes em relação a várias dimensões da vida humana, inclusive do trabalho. A preocupação é também ajudar a estabelecer objetivos e metas para sua vida, a fim de prepará-los para um mundo no qual o trabalho permita a realização das suas potencialidades.

O que se pretende é contribuir para a discussão, no contexto brasileiro, de diretrizes para a implantação de programas de Educação para a Carreira de acordo com a realidade que se apresenta. A autora deste estudo tem plena consciência dos limites concretos, dos perigos e das contradições de qualquer proposta que pretenda relacionar trabalho e educação. A literatura consultada e os dados obtidos junto aos professores evidenciam este fato.

Por outro lado, também se sabe que tais contradições e limites para serem superados dependem de iniciativas e articulações muito mais amplas do que o que se pretende neste

⁹ Nesse sentido, a proposta deste estudo, em parte, se diferencia das concepções de Hoyt sobre Educação para a Carreira, da década de 70 e se aproxima mais do modelo europeu, conforme se discutirá seção 1.6.

estudo. É preciso que se unam diferentes instâncias da sociedade de modo a constituir um conjunto de forças sociais que possam lutar por uma escola e um mundo mais justo e pleno de significados para as pessoas. É uma longa e árdua labuta.

De qualquer forma, existem milhares de jovens de todas as classes que estão angustiados em relação ao que fazer após o término da Educação Básica (ou mesmo do Ensino Fundamental). A oferta de cursos é grande, as expectativas em relação à profissão muitas vezes são conflitantes, sejam em relação ao próprio indivíduo, seja em relação aos seus pais e muitos desses jovens precisam de ajuda.

No Brasil, diferente de muitos outros países da Europa e da América do Norte, é apenas no final da Educação Básica que parte da juventude precisa tomar decisões sobre uma carreira universitária, tecnológica ou sequencial. Embora a maioria de jovens brasileiros ainda não tenha oportunidades de prosseguir seus estudos, há uma parcela da juventude que aspira a carreiras de nível universitários. Portanto, a partir do término do ensino médio precisarão tomar decisões relativas aos seus estudos e/ou trabalho e naturalmente tomar esta decisão “para toda a vida”, como acreditam que será, gera muita ansiedade e confusão.

No contexto de um mundo de contínuas mudanças a exigência da aprendizagem ao longo da vida é básica, tanto em relação ao mercado de trabalho, como à vida social mais ampla. Esses jovens muito se beneficiariam de intervenções que os ajudassem. Entretanto, o que se pretende é também pensar em uma atuação com caráter preventivo ou, mais exatamente, desenvolvimentista, no sentido de ajudar os jovens a desenvolver as habilidades e competências de que vão necessitar não só para escolher, mas também para administrar suas carreiras e suas vidas.

Os programas de intervenção voltados para o desenvolvimento da carreira são os que melhor atendem a essa demanda, como a orientação para a carreira no contexto escolar, melhor identificada nos Programas Educação para a Carreira - *Career Education Programs* (GUICHARD, 2001; OECD, 2005b; WATTS, 2001). Algumas reflexões sobre o surgimento e o desenvolvimento das práticas de intervenção em relação à carreira podem ajudar a compreender porque a Educação para a Carreira se apresenta como o modelo de intervenção mais adequado para contribuir na consecução dos objetivos expostos acima, bem como da sua pertinência para o desenvolvimento da carreira no contexto educacional brasileiro.

1.3 Da Orientação Vocacional/Profissional à Orientação para a Carreira: pressupostos teóricos e as práticas de intervenção para os estudos e/ou profissões

As primeiras formas de intervenção voltadas para ajudar as pessoas no âmbito dos estudos e do trabalho aconteceram na esteira das mudanças nos modos de produção e de vida do final do século XIX. Como exposto anteriormente, essas mudanças resultaram na transformação de uma sociedade agrícola e rural para uma sociedade industrial e urbana, com intenso fluxo migratório (e emigratório) de pessoas deixando a zona rural (e muitas vezes seus países) em busca de melhores oportunidades de emprego.

Como consequência da Revolução Industrial, ocorre a multiplicação de novos e específicos postos de trabalho. Novas habilidades são exigidas dos trabalhadores, homens, mulheres e crianças, que são direcionados para um ou outro trabalho de forma aleatória. Por outro lado, as condições de trabalho aviltantes, tanto para adultos como para crianças, tratados como objetos e não como pessoas, geram descontentamento e mudanças constantes de emprego. Segundo Herr (2008):

Deste surto de mudança, sofrimento humano e reconhecimento da necessidade de respeitar as diferenças individuais e a dignidade humana surgem as primeiras técnicas de intervenção especializadas. Estas eram encaradas como intervenções práticas e humanistas, destinadas a ajudar as pessoas a se “encaixarem” de acordo com as necessidades da estrutura de empregos, de forma a preservarem a racionalidade das suas escolhas, sem serem coagidas ou obrigadas a tal (p. 11, tradução nossa).

Entretanto, não se pode menosprezar o fato de que a seleção de pessoas mais aptas a determinadas funções era uma exigência que se impunha para aumentar a produção. A discussão da relação capital–satisfação pessoal será uma constante em áreas que se propõem a discutir a relação do indivíduo com o trabalho, como, por exemplo, a Sociologia e a Psicologia, principalmente quando analisadas as práticas de intervenção. Neste estudo predomina a vertente psicológica, mas tem-se consciência de que as questões sociais e econômicas constituem o pano de fundo sobre o qual se desenrolam vários cenários, nem sempre condizentes com os princípios de justiça e bem estar do indivíduo e da coletividade.

Historicamente, a primeira forma de intervenção de carreira como prática sistematizada, ocorreu em 1902, em Munique, na Alemanha, por iniciativa de trabalhadores, autoridades, empresários e educadores. Entretanto, é em 1908, quando Frank Parsons cria o

Serviço de Orientação Vocacional, em Boston, que tem início o movimento de Orientação Vocacional (*Vocational Guidance*) nos Estados Unidos, envolvendo Psicologia e Educação.

Foi Parsons quem cunhou a expressão “Orientação Vocacional” que se realizava através do “aconselhamento vocacional”. O uso dos termos vocacional, profissional e ocupacional é bastante comum, e confuso, na literatura a respeito de orientação, em função de sentidos diferentes que possuem em determinadas línguas (principalmente francesa e inglesa).

A expressão vocacional retoma o sentido de vocação como tendência ou inclinação para um estado ou profissão e como aptidão natural, talento. Ao conceito de vocação, historicamente construído, subjaz a idéia de que as pessoas têm um conjunto de tendências, aptidões e habilidades inatas para trabalhos, atividades, profissões e ocupações específicas. O termo profissional está relacionado à escolha, preparação ou exercício de uma profissão, que requer formação, em geral universitária, e o conceito ocupacional, segundo Ferreira (1995), refere-se à ocupação, que por seu lado significa ocupar-se, dedicar-se, trabalhar em algo, podendo ser uma atividade remunerada ou não¹⁰.

A obra de Parsons “*Choosing a Vocation*”, editada em 1909, após a sua morte prematura, é considerada o marco inicial do desenvolvimento da Orientação Vocacional/ Profissional como campo do saber, com teorias e técnicas próprias (ROSAS, 2000; RIBEIRO; UVALDO, 2007). Parsons defendia a idéia de se “colocar o homem certo no lugar certo”, por meio do ajustamento entre as aptidões e características do indivíduo e as exigências da profissão.

Segundo Blustein (2001), a preocupação de Parsons era dotar os indivíduos mais pobres e da classe trabalhadora de modo que pudessem negociar sua força de trabalho em um contexto de rápidas mudanças. A Orientação Vocacional neste contexto contribuiria para que os imigrantes e outras classes marginalizadas pudessem ter acesso a um lugar significativo no mercado de trabalho e, desta forma, diminuir os efeitos perversos da má distribuição de renda.

A abordagem de Parsons ficou conhecida como Teoria do Traço-e-Fator. Os pressupostos básicos de seu modelo são: (1) as pessoas diferem quanto às suas características pessoais e cada pessoa se ajusta melhor a um tipo de trabalho específico; (2) grupos de pessoas que ocupam diferentes ocupações têm características pessoais diferentes; (3) a

¹⁰ Utilizar-se-ão, neste estudo, inicialmente, os conceitos “vocacional” e “profissional” por serem os mais usados no contexto brasileiro, grafados como Orientação Vocacional/ Profissional. A questão da denominação nesta área é controversa – fala-se em Psicologia Vocacional, Psicologia do Comportamento Vocacional, Psicologia da Orientação e, mais recentemente, Psicologia do Trabalho (BLUSTEIN, 2001, 2008). Por outro lado, há um movimento crescente no sentido de utilizar o conceito de “carreira” para adjetivar as concepções teóricas e modalidades de intervenção, tais como: desenvolvimento da carreira, orientação para a carreira, educação para a carreira. É essa a direção que este estudo pretende seguir.

escolha ocupacional é um evento pontual, delimitado no tempo; (4) O desenvolvimento da carreira é em grande parte um processo cognitivo baseado em uma tomada de decisão racional e (5) o ajustamento ocupacional depende do grau de concordância entre as características do indivíduo e as exigências ocupacionais (NILES; BOWLSBEY, 2005).

Nas primeiras décadas do século XX, a Orientação Vocacional, apoiada fortemente na Psicologia das Diferenças Individuais e na Psicometria, adotou o modelo preconizado por Parsons – o aconselhamento (*counseling*). Esta forma de intervenção envolvia três passos: (1) identificar e medir as características individuais; (2) apresentar os diferentes conteúdos envolvidos nas atividades em cada profissão e (3) esclarecer os elementos do processo de tomada de decisão (HERR, 2008).

Na Teoria do Traço-e-Fator, um conselheiro (orientador) treinado na elaboração, aplicação e interpretação de testes, realizava, a partir dos dados obtidos, o ajustamento indivíduo-profissão. O cliente era um participante relativamente passivo no processo. Tais atividades eram realizadas inicialmente em escritórios (*Vocacional Bureau*) como o de Parsons e, posteriormente, nas escolas e consultórios durante a transição do sistema escolar para o mundo do trabalho (HERR, 2001). Parsons também contribuiu para a forte vinculação entre a orientação vocacional e a educação, que mais tarde passou a fazer parte das atividades escolares, inserida na orientação escolar ou educacional.

Até a primeira metade do século XX, os estudos teóricos e a prática da Psicologia Vocacional buscaram dar consistência aos passos do modelo proposto por Parsons. Inicialmente, foram realizados trabalhos com o objetivo de identificar, medir e avaliar as características individuais (aptidões, interesses e traços de personalidade). Ao mesmo tempo foram feitas análises extensivas das características ocupacionais para o ajustamento do indivíduo a uma ocupação.

Compreender o processo de escolha e tomada de decisão formaram a outra corrente dos estudos na primeira metade do século XX, na medida em que começava a se postular uma participação mais ativa do indivíduo no processo de tomada de decisão profissional. De modo geral, as práticas de intervenção durante esse período estiveram centradas no modelo do aconselhamento (*counseling*) realizado sob a forma de entrevistas individuais realizadas pelos *experts* em centros de seleção e orientação profissional e nas escolas.

Após a Segunda Guerra Mundial, segue-se um período demarcado por uma série de mudanças nos diversos campos da Ciência, marcadamente no campo das Ciências Sociais. Os

horrores da guerra fizeram vicejar na Europa e nos Estados Unidos um *Zeitgeist*¹¹ que recolocava o homem no centro das preocupações, inclusive na Psicologia. Embora longe de se constituir uma época de “paz e amor”, tais conceitos tornaram-se palavras de ordem assim como a utopia em um cenário político favorável à integração de boa parte da humanidade num sistema econômico, político e social em comum. A globalização estava sendo desenhada.

O positivismo lógico, paradigma por excelência da Ciência até então, passa a ser mais duramente criticado, deixando de constituir a única forma válida de se construir conhecimento, principalmente nas Ciências Humanas. Os pesquisadores contestam a neutralidade científica e afirmam a vinculação das práticas de investigação com problemas éticos, políticos e sociais. Avolumam-se as críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa tradicional, reconhecendo-se a relevância do sujeito, a valorização dos significados e intenções da pesquisa, a interdependência entre teorias e prática, o contexto dos dados e a inclusão da voz dos atores sociais. (CHIZZOTTI, 2003; VALLES, 1997).

Nos Estados Unidos, ainda na década de 40, Rogers (1974)¹² propõe uma nova forma de entrevista psicológica, centrada no cliente e faz questionamentos em relação aos métodos e às concepções teóricas da Psicologia Vocacional, na modalidade psicométrica. Um dos questionamentos é com relação ao modelo clínico da entrevista psicológica baseada no modelo médico, no qual o profissional é a autoridade que detém o saber e o poder de decidir o que é melhor para o cliente.

Na abordagem rogeriana, o profissional (conselheiro, orientador, facilitador) procura conhecer como o cliente percebe a si e ao mundo, através de uma relação terapêutica baseada na empatia (e não em resultados de testes ou inventários) e com o objetivo de facilitar a escolha pelo cliente, não de decidir por ele (HERR, 2008). Rogers ressaltou a importância de no atendimento ao cliente prestar atenção aos sentimentos verbalizados por ele. Aos poucos ele vai invertendo os focos: do problema para a pessoa do cliente; do instrumento de avaliação para a relação cliente-conselheiro; do resultado para o processo.

Ao novo espírito da época responderam também os teóricos da Psicologia Vocacional, principalmente sobre o uso do termo “vocacional”. A questão vocação, entendida no sentido religioso como chamado divino imutável, apresenta-se inconciliável com o ideário humanista

¹¹ *Zeitgeist* é um termo alemão que significa espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos. Refere-se ao conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época ou às características genéricas de um determinado período de tempo.

¹² Tradução do original publicado em 1942.

da época que vê o homem como ser em permanente construção, detentor de liberdade e poder de escolha, apesar dos constrangimentos biológicos, sociais ou históricos.

No início dos anos 50 começaram a surgir as abordagens desenvolvimentistas, que não mais se centravam em medir as diferenças individuais, mas sim em explicar como elas se desenvolviam. O foco não é mais a escolha, mas os processos de desenvolvimento que culminam na escolha. As intervenções voltam-se para o aconselhamento pessoal e da carreira, ressaltando o papel do autoconceito e da tomada de decisão. Outra linha evolutiva revela-se: do indivíduo (características psicológicas) para o contexto histórico-social (forças externas ao indivíduo que delimitam a carreira).

Para uma breve análise das principais idéias que nortearam as práticas de intervenção de carreira durante o final de século serão destacadas neste tópico: a Teoria de Anne Roe, a Tipologia de Holland, a Teoria do Ajustamento ao Trabalho, de Dawis e Lofquist e as idéias centrais da Abordagem Desenvolvimentista, tal como iniciada por Ginsberg e Super¹³.

Segundo Guichard e Huteau (2002), a *Teoria de Anne Roe*, publicada em 1956, apresenta duas vertentes básicas. A primeira refere-se a uma classificação das profissões segundo os interesses das pessoas: tecnologia, trabalho ao ar livre, ciência, cultura geral, artes e diversão, serviço, negócios e organização. Esta classificação antecedeu a teoria de Holland e assemelha-se muito a ela, como se verá a seguir.

A outra preocupação de Roe foi com a gênese das preferências profissionais. Seu modelo, de forte inspiração psicanalítica, faz uma relação entre as práticas educativas dos pais e os interesses profissionais. Para a autora, a maneira como as necessidades da criança são satisfeitas ou frustradas ao longo da infância se relacionam com o desenvolvimento de personalidades, cujas orientações podem se voltar para pessoas e não-pessoas (objetos animais).

A idéia é que se as crianças têm uma relação gratificante com os pais vão no futuro, se orientar para profissões que lidam com pessoas e, ao contrário, quando a relação é frustrante, a orientação é para profissões de cunho científico ou tecnológico (PELLETIER; NOISEAUX; BUJOLD, 1979). Sua teoria constitui uma importante contribuição ao destacar a influência precoce da família no desenvolvimento vocacional, embora os estudos que procuraram verificar a validade da teoria de Roe não tenham mostrado resultados positivos. Entretanto, alguns autores consideram que sua teoria não foi suficientemente explorada (BROWN; LUM; VOYLE, 1997; DAWIS, 1997).

¹³ A análise das Teorias de Desenvolvimento da Carreira e seus desdobramentos será feita na seção 2.1.

A *Teoria Tipológica de Holland* foi apresentada em sua primeira versão em 1956, reformulada em 1966 e em 1973 - versão definitiva. O modelo proposto por Holland para os interesses vocacionais constitui um dos mais importantes no domínio da Psicologia Vocacional. Tal como Super, está entre os cinco grandes modelos teóricos da área¹⁴, com grande número de estudos atestando a relevância de seu trabalho (LEUNG, 2008; OKINO, 2009). O modelo tem forte inspiração na Teoria do Traço-e-Fator e o pressuposto básico é que a escolha da carreira é uma manifestação da personalidade.

Segundo Okino (2009), a teoria de Holland se apresenta como um modelo estrutural-interativo ou tipológico-interativo. O aspecto estrutural reflete-se na construção de tipos psicológicos, constituídos por uma constelação de aptidões, interesses e tendências comportamentais. O caráter interativo relaciona-se à idéia de que carreiras e comportamentos sociais resultam da interação entre pessoas e ambientes, que se influenciam mutuamente.

Segundo Pelletier, Noiseaux e Bujold (1979), para Holland “as pessoas se dirigem para ambientes e profissões que lhes permitam exercer suas aptidões e habilidades; expressar suas atitudes e valores, enfrentar problemas, desempenhar papéis agradáveis e evitar os desagradáveis” (p. 26). Holland descreveu tipos de personalidade baseados nos interesses profissionais, aos quais correspondem tipos de ambientes; as pessoas procuram um meio congruente com seu tipo de personalidade e essa congruência é fonte de satisfação, de eficiência e de estabilidade (GUICHARD; HUTEAU, 2002).

Após analisar a literatura existente sobre as ocupações, Holland identificou seis tipos de personalidade, baseados nos interesses vocacionais, nos quais a maioria das pessoas poderia se enquadrar: Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Paralelamente, Holland detectou a existência de seis tipos de meio-ambiente, denominados tal qual os tipos de personalidade. Segundo Okino (2009):

O pareamento entre tipo de personalidade e modelos ambientais resultaria em possibilidades de compreensão e de conhecimentos relevantes sobre o indivíduo. Deste modo, favoreceria o processo de escolha e de estabilidade ocupacional, além de escolhas educacionais, conhecimento sobre competências, comportamento social e suscetibilidade para influências ambientais (p. 54).

A satisfação, a estabilidade e a realização profissional dependeriam assim da congruência entre a personalidade do indivíduo e o ambiente em que ele trabalha. Esses tipos,

¹⁴ Leung (2008) identifica cinco principais teorias da carreira com influências na prática e na pesquisa: (1) Teoria do Ajustamento ao Trabalho – Dawis e Lofquist, (2) Teoria de Holland de Personalidades Vocacionais em Ambientes de Trabalho, (3) Teoria de Desenvolvimento do Autoconceito de Carreira - Super e Savickas; (4) Teoria da Circunscrição e do Compromisso – Gottfredson e (5) Teoria Cognitivo-Social da Carreira – Lent, Brown e Hackett.

tal como para Roe, se desenvolvem a partir das experiências vividas, como resultado de uma série de forças pessoais e culturais que incluem amigos, características biológicas, pais, classe social, cultura e ambiente físico.

O modelo de intervenção derivado de Holland (1996) é muito semelhante ao modelo de Parsons. Holland construiu um conjunto de instrumentos para ajudar o cliente a identificar profissões e postos de trabalho com seu tipo de personalidade. Esses inventários permitem conhecer o padrão de personalidade (composto por uma combinação dos tipos descritos). Esse padrão deveria ser contraposto aos tipos de ambiente descritos. A congruência entre a personalidade e o ambiente favorece a satisfação e realização pessoal no trabalho, enquanto que a incongruência entre elas poderia limitar o nível de satisfação consigo mesmo e com contexto (OKINO, 2009).

A *Teoria do Ajustamento ao Trabalho de Dawis e Lofquist* (Dawis; Lofquist, 1968) foi desenvolvida como um quadro de referência para um programa de pesquisa em Psicologia Vocacional, na década de 60 e ainda configura um grupo de pesquisa muito ativo na Universidade de Minnesota. O modelo procura explicar o desenvolvimento da carreira e a satisfação em termos do ajustamento pessoa-ambiente e oferece aos profissionais de orientação profissional um modelo para localizar os pontos iniciais para ajudar as pessoas com preocupações na escolha e/ ou ajustamentos ao trabalho.

Tal teoria é baseada na premissa das diferenças individuais, pois considera que os indivíduos diferem em relação a suas habilidades, necessidades, valores e interesses, entre outras, que se desenvolvem em função das oportunidades que a pessoa tem em sua vida de desenvolver habilidades e necessidades voltadas para o trabalho. Os pressupostos da teoria são: (1) o trabalho é concebido como uma interação entre um indivíduo e um ambiente de trabalho, (2) o ambiente de trabalho exige que certas tarefas sejam realizadas e o indivíduo traz as habilidades para executá-las, (3) em troca, o indivíduo exige uma compensação para o desempenho do trabalho - a estabilidade no emprego e (4) a estabilidade no emprego resulta de uma boa correspondência entre a personalidade dos indivíduos, relativamente ao trabalho, e as características dos contextos profissionais.

O melhor indício dessa boa correspondência é a manutenção, cada vez mais firme, da pessoa no emprego, pela satisfação que ele traz. O indivíduo julga-se satisfeito no emprego quando seus valores também o são: uma boa escolha seria aquela em que o indivíduo tanto satisfaz as exigências do trabalho, como é satisfeito por elas. Assim, dois conceitos são fundamentais nessa teoria: (a) satisfatoriedade: o quão bem os talentos e habilidades do indivíduo se adequam ao que o trabalho ou organização requerem – literalmente o quão

satisfatório um indivíduo é como empregado; e (b) satisfação: o quão bem as necessidades do indivíduo são preenchidas pelo que o trabalho oferece.

A intervenção é muito semelhante ao modelo de avaliação do tipo Traço-e-Fator com aplicação de testes, para identificação da estrutura e estilo da personalidade e pareamento com as necessidades do trabalho profissional. Entretanto, a Teoria de Dawis e Lofquist se diferencia da psicométrica, pois pressupõe maior atividade do sujeito nas definições do ajustamento ao trabalho ou em casos de mudanças da atividade profissional (DAWIS; LOFQUIST; WEISS, 1968; GUICHARD; HUTEAU, 2002).

As *Teorias de Desenvolvimento da Carreira* também foram divulgadas na década de 50 do século passado e deram início ao enfoque evolutivo na explicação de como a escolha profissional ocorre. O termo carreira é proposto para substituir vocação, pois traz implícita a idéia de desenvolvimento, e é entendida como um processo que se inicia na infância e se desenvolve ao longo da vida (SUPER, 1980).

A idéia central é de que o desenvolvimento da carreira é paralelo ao desenvolvimento pessoal e tal como neste o ambiente exerce papel importante, com o indivíduo participando ativamente desse processo. Para Gisinberg (1951) e Super (1953), os iniciadores deste movimento, a vida profissional é considerada como um processo que acompanha o desenvolvimento do indivíduo, desde a infância, com o início da escolaridade, até a velhice, com a aposentadoria, a desaceleração. Esses autores conceberam o desenvolvimento vocacional como uma sequência de fases que confrontam o indivíduo com um conjunto de tarefas desenvolvimentais específicas, características a determinados períodos etários (GUICHARD; HUTEAU, 2002).

Nas teorias desenvolvimentistas da carreira, a idéia básica é que ao longo da vida a pessoa constrói a sua carreira, segundo uma série de estágios de vida. Estes estágios, por sua vez, podem subdividir-se em períodos que se caracterizam por certas tarefas de desenvolvimento que devem ser cumpridas para assegurar a transição para o estágio seguinte. O desenvolvimento da carreira se dá na medida em que o indivíduo supera os desafios inerentes a cada estágio de vida e alcança maturidade¹⁵ para a tomada de decisões sobre a sua carreira. As decisões e comportamentos adotados em cada estágio influenciam os posteriores (HERR, 2008; GOMES; TAVEIRA, 2001; SAVICKAS, 2002; SUPER, 1980).

Para Donald Super, o grande expoente dessa abordagem, o desenvolvimento da carreira é, essencialmente, um processo de desenvolvimento, relacionado à implementação do

¹⁵ O termo maturidade, de origem na Biologia, foi substituído posteriormente por adaptabilidade, com a conotação do processo cognitivo de adaptação de Piaget, resultante dos processos de assimilação e acomodação.

autoconceito do indivíduo em papéis ocupacionais compatíveis, remunerados ou não. De acordo com Super, o autoconceito resulta de uma complexa interação entre o indivíduo e fatores físicos e contextuais, tais como: crescimento físico e mental, experiências pessoais, características e estimulação ambientais (LEUNG, 2008).

Segundo Herr (2008), a última metade do século passado foi muito rica em termos do desenvolvimento de novas teorias e modalidades de intervenção para a carreira. Especialmente em relação às teorias desenvolvimentistas da carreira, refere que: “elas alargaram os horizontes temporais, da preocupação do conselheiro e cliente com a escolha de uma profissão num dado momento, pontual, para o comportamento de carreira ao longo do ciclo de vida” (p.15, tradução nossa).

Niles e Bowsbey (2005) referem-se ao modelo de intervenção para o desenvolvimento da carreira criado por Super e colaboradores, o *Career Development Assessment and Counseling* (C-DAC model) e aos instrumentos utilizados para avaliação dos construtos construídos por ele, como o *Adult Career Concerns Inventory* (ACI), o *Career Development Inventory*, o *Saliency Inventory* e a *Scale Value*. Esses instrumentos permitem identificar a constelação das preocupações de cada cliente em relação às tarefas de desenvolvimento e determinar a prioridade que os indivíduos atribuem aos papéis sociais (*life roles*), que desempenham às vezes simultaneamente, em qualquer momento de seu ciclo de vida.

Para Super (1975) o orientador voltado para o desenvolvimento da carreira tem como função básica “guiar os alunos, individualmente ou através do currículo, na escolha, planejamento, utilização e avaliação e experiências de forma que suas atitudes, interesses, valores e autoconceito possam ter oportunidades ótimas de desenvolvimento” (p. 14). Segundo Niles e Bowsbey (2005), o aconselhamento na visão de Super se faz por meio de entrevistas individuais nas quais os dados sobre o cliente são obtidos através de várias atividades diretas e não diretas, como narrativas do cliente sobre a sua história, testes e entrevistas.

O orientador procura compreender, sempre de forma empática, as preocupações do cliente em relação à carreira, ajudando-o a clarificar sua situação, sentimentos, pensamentos, atitudes e valores. A partir dos dados identificados (pelas narrativas e instrumentos de avaliação psicológica) são levantadas as possíveis opções profissionais ou ocupacionais e o cliente é instado a “testar a realidade”. São discutidas formas de experiências no mundo do trabalho, como por exemplo, estágios, entrevistas ou observação de profissional em seu trabalho (*shadowing job*). Posteriormente, o cliente analisa suas experiências com o

orientador que procura, através dos pensamentos e sentimentos do cliente e a experiência vivenciada, identificar os próximos passos, as ações a serem tomadas em relação à carreira, visando uma tomada de decisões para o desenvolvimento da carreira..

Conforme Herr (2008), além das mudanças nas práticas do aconselhamento, o enfoque desenvolvimentista também reformulou as intervenções realizadas nas escolas. Atividades passaram a ser realizadas ao longo de todo o processo da escolaridade (inclusive universidade e pós-graduação) e não apenas nos momentos de escolha educacionais e profissionais. Os objetivos propostos voltaram-se para a modificação dos:

... fatores de risco que predis põem certos indivíduos ou grupos – crianças, jovens ou adultos – a desenvolver problemas de indecisão, problemas de ajustamento ao trabalho e psicopatologias. Estas intervenções planejadas também podem abordar os elementos da gestão e planificação da carreira, da procura de emprego, da mudança de trabalho, das competências de empregabilidade, da pré-aposentadoria ou outros aspectos (HERR, 2008, p. 19).

De acordo com o exposto até o momento, podem-se identificar duas amplas modalidades de intervenção: (1) as que se baseiam no modelo do Traço-e-Fator, cuja preocupação é o pareamento entre as características individuais e as exigências ocupacionais, que acontecem em momentos precisos da vida de m indivíduo (DAWIS, LOFQUIST; WEISS, 1968; HOLLAND, 1996); (2) as práticas voltadas para o desenvolvimento da carreira, visando capacitar o indivíduo para lidar com as tarefas exigidas na carreira ao longo da vida (SAVICKAS, 2002). Entretanto, a forma como acontecem pode variar bastante, em função do enfoque particular, teórico e prático adotado a partir destes modelos teóricos mais amplos.

Savickas (2004) identificou, de acordo com os objetivos que se propõe atingir, seis programas de intervenção para o desenvolvimento da carreira que, segundo ele, acontecem na atualidade. Os modelos de intervenções/ serviços de carreira são: (a) colocação em emprego, (b) orientação vocacional, (c) aconselhamento de carreira, (d) educação para a carreira, (e) terapia orientada para o trabalho e (f) treino para progressão na carreira.

A Ilustração 3, preparada pela autora deste estudo e apresentada a seguir, resume a caracterização destes serviços segundo Savickas (2004) e permite observar que não há um modelo, mas vários modelos ou estratégias que respondem a necessidades de indivíduos em diferentes situações, cenários ou contextos.

Serviço	Colocação	Orientação	Aconselham/o	Educação	Terapia	Treino
Função - ajudar o cliente	A obter uma colocação no domínio ocupacional escolhido	Indeciso a avaliar seu repertório de comportam/os e traduzi-los em escolhas profissionais	A fazer a autorreflexão sobre o autoconceito e discutir as carreiras subjetivas (tal como percebida pelo indivíduo)	A desenvolver atitudes de autogestão e habilidades de planejamento e de tomada de decisão da carreira	Inseguro, com dificuldades em desenvolver uma identidade vocacional clara e estável	Com problemas de ajustamento ao trabalho
Ênfase	No treino de aptidões sociais e na aquisição de comportamentos autovalorativos	Clarificação dos interesses e aptidões, exploração do mundo do trabalho e suas ocupações e especificação de alternativas apropriadas	Introspecção e discussão das suas carreiras subjetivas	Orientar para as tarefas de desenvolvim/o vocacional e promover competências e atitudes necessárias à realização das tarefas	Nos conflitos pessoais: analisar motivos, identificar um problema central e modificar motivações distorcidas	Na adaptação à cultura organizacional: domínio das responsabilidades do emprego, na interação com os colegas e nos conflitos entre trabalho e família
Exemplo de Teoria utilizada	Krumboltz – trabalhar a ansiedade, a assertividade e as crenças irracionais	Parsons , Holland	Psicologia do eu, Centrada na Pessoa, Terapias Cognitivas, e outras	Modelos de Educação Psicológicas e Teorias de Desenvolvim/o da Carreira	Terapias breves Modelos de aconselham/o pessoal e de carreira	Tutoria, ensaios e treinamentos Teoria Sistêmica e do Desenvolvim/o Organizacional
Indicada para clientes	Prontos para implementar uma escolha e que já se comprometeram com um domínio ocupacional	Com identidades vocacionais claras e estáveis	Que querem aprender mais sobre suas perspectivas de vida, articulando autoconceitos a ocupações	Que pretendem gerir sua motivação e implementar o autoconceito	Muito indecisos	Que estejam em situações de ajustamento, seja para entrar no mundo do trabalho ou progredirem na carreira
Não indicada para clientes	Que ainda não têm uma escolha em mente.	Que não sabem a resposta às perguntas: Quem sou eu? E o que eu quero?	Que precisam implementar o autoconceito e o autoconhecim/o	Que vivenciam problemas motivacionais e/ou pessoais	Com psicopatologias graves	Toda pessoa pode recorrer a um treinador de vez em quando

Ilustração 3 - Modelos de Serviços de Intervenção de Carreiras

Fonte: Savickas (2004)

Uma questão que se considera importante nessa discussão sobre as intervenções para o desenvolvimento da carreira se refere à nomenclatura utilizada pelos diferentes autores e as traduções feitas para o português (Portugal e Brasil). Nesta classificação proposta por Savickas (2004) aparecem as expressões: orientação vocacional, aconselhamento de carreira e educação para carreira. Niles e Bowsbey (2005) se referem ao modelo de Super como *career*

counseling e na literatura internacional também aparecem os termos: *career guidance* e *career education*.

Não há um consenso sobre a questão, mas tal como Niles e Bowsbey (2005) e Brown (2003), considera-se que a definição das diferentes formas de intervenção para o desenvolvimento da carreira possibilita perceber como elas acontecem na prática. Assim, optou-se pelas expressões: intervenções para a o desenvolvimento da carreira (*career development interventions*), orientação para a carreira¹⁶ (*career guidance* e *career counseling*) e educação para a carreira (*career education*).

Intervenções para o desenvolvimento da carreira referem-se a qualquer atividade que capacita as pessoas a lidarem de modo eficaz com as tarefas desenvolvimentais da carreira, tais como: autoconhecimento, conhecimento das ocupações, aprendizagem de habilidades para tomar decisões, obter emprego, adaptar-se a mudanças, bem como lidar com o *stress* no trabalho (NILES; BOWLSBEY, 2005). Segundo Brown (2003), orientação para a carreira é um construto amplo, como intervenção para o desenvolvimento da carreira, que engloba a maioria das outras estratégias e usada tradicionalmente como uma rubrica na qual todas as outras intervenções de carreira são colocadas.

Educação para a Carreira envolve a tentativa sistemática de influenciar no desenvolvimento da carreira de estudantes e adultos através de vários tipos de estratégias educacionais que incluem: oferta de informação ocupacional, infusão de questões sobre carreira no currículo escolar e acadêmico, oferta de experiências em diferentes locais de trabalho e de cursos sobre planejamento da carreira. Esta forma de intervenção será objeto de estudo na seção a seguir. Para o momento é importante registrar que o movimento de Educação para a Carreira surgiu nos Estados Unidos, na década de 60 do século passado, como resposta à insatisfação com a maneira como as escolas preparavam os alunos para responder às demandas do trabalho na sociedade contemporânea.

A questão da nomenclatura é mais do que uma opção pessoal. Em geral ela se apoia em questões teóricas, que por sua vez espelham mudanças paradigmáticas. Leão (2006) apresenta um percurso da evolução histórica das práticas de intervenção segundo os dois modelos mais desenvolvidos: o aconselhamento vocacional e a orientação para a carreira.

Segundo o autor, o aconselhamento vocacional foi progressivamente abrangendo a diferentes grupos e estratos sociais e deixando de ser uma intervenção pontual, centrada no

¹⁶ Como referido anteriormente, no Brasil as expressões conhecidas são a Orientação Vocacional e/ou Profissional. Tais notações serão utilizadas apenas nas seções e nos momentos em que o autor ou a legislação se referiu explicitamente a estes termos.

orientador, baseado em dados psicométricos (objetivos) e sob responsabilidade única de um orientador especializado, para se constituir em um enfoque multidisciplinar, baseado em histórias pessoais (construídas e significadas pelo sujeito), que podem acontecer em vários pontos da carreira. As mudanças mais importantes citadas pelo autor estão resumidas na Ilustração 4:

PARADIGMAS	ACONSELHAMENTO VOCACIONAL	ORIENTAÇÃO PARA A CARREIRA
Propósito	Ajustamento indivíduo-profissão	Desenvolvimento da carreira ao longo da vida
Epistemológico	Positivismo/ Neo-Positivismo	Construcionismo/ Construtivismo
Contexto	Linearidade (mercado de trabalho estável e previsível)	Complexidade (mercado de trabalho complexo e instável – uma carreira, mais de uma ocupação/ profissão)
Formato	Pontualidade (em dado momento)	Recursividade (ao longo das trajetórias profissionais)
Dimensionamento	Diretividade (indivíduo/ escolha)	Responsabilidade ética (inclui a função social do trabalho)
Referencial	Unidisciplinar (Psicologia Vocacional)	Multidisciplinar (profissionais de diferentes áreas)
Dados	Psicométricos	Narrativas pessoais
Objetivo	Descobrir a vocação	Capacitação (<i>empowerment</i>) - co-construção de significados na dimensão pessoal e social
Caráter	Remediativo	Promoção do desenvolvimento humano

Ilustração 4 - Evolução Histórica dos Paradigmas nas Intervenções de Carreira

Fonte: Leão (2006).

Os programas de orientação para a carreira têm como objetivo ajudar as pessoas a desenvolverem conhecimentos, habilidades e aptidões laborais, além de atitudes positivas para com o mundo da indústria e da economia. A escolha deve ser considerada não apenas como uma opção profissional irrecusável e obrigatória, mas também como um elemento indispensável ao funcionamento em sociedade (a dimensão da responsabilidade ética).

Para concluir considera-se importante referir sobre uma modalidade de intervenção de carreira que está em pleno desenvolvimento desde o final do século XX. Trata-se do uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) como forma de ajudar no desenvolvimento da carreira dos indivíduos. Esta forma de intervenção inclui diferentes tipos de ajuda através

de jogos, processos audiovisuais, simulações, filmes, meios de avaliações, kits de resolução de problemas, inventários autodirigidos e material para informação profissional (TAVEIRA; SILVA, 2008).

O uso da Internet na intervenção tende a aumentar nos próximos anos com a oferta de programas de intervenção de carreira com *sites* oferecendo informação sobre profissões e mercado de trabalho, favorecendo o autoconhecimento e sugerindo opções de carreira. Uma questão levantada por vários autores, como Esbrogeo (2008), Herr (2001, 2008), Sultana (2003), Taveira (2008), Watts (2004), refere-se à falta de controle do material que circula na Internet, que vai exigir uma forma de controle destes recursos “em relação à qualidade das informações, credibilidade e manutenção do sigilo dos dados pessoais do usuário” (ESBROGEO, 2008, p. 163).

Por outro lado, há um consenso de que os orientadores não devem encarar tais recursos como eventuais competidores, pois podem contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de intervenção que realizam. As possibilidades da internet em relação à informação profissional e mercado de trabalho são hoje indispensáveis. Além disso, a orientação mediada por computador viabiliza o uso de recursos da internet e de CD ROM com programas que muito podem contribuir para a decisão sobre carreiras. Afinal, nem todas as pessoas têm necessidade de intervenção presencial de um orientador em momentos de decisão sobre a carreira. Há pessoas que necessitam apenas de informações e são autônomas na busca de dados.

O ideal não é que o uso de tecnologias substitua o orientador, mas é importante refletir sobre o uso que se pode fazer do computador nas práticas de intervenção. Segundo Guichard e Huteau (2002): “a interação com os programas informáticos não reduz a procura de contatos pessoais com um conselheiro, bem ao contrário, aumenta-a” (p. 310).

1.4. Políticas públicas em intervenções para o desenvolvimento da carreira: cenário internacional

As mudanças sociais, iniciadas no século XX e que continuam a acontecer de forma acelerada neste início do século XXI, têm afetado de modo particular as relações entre educação, formação e emprego. O tradicional modelo de carreira está se fragmentando sob o impacto das novas tecnologias e da globalização dos mercados. Cada vez mais as

organizações de trabalho têm se preparado para fazer mudanças com rapidez e eficiência, com a estrutura de cargos alterando-se continuamente (TRACTENBERG; STREUMER; VAN ZOLINGEN, 2000; HOYT; WICKWIRE, 2001).

O contexto de trabalho atual exige que os trabalhadores demonstrem um conjunto cada vez maior de competências, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com a carreira de forma eficaz. O conhecimento torna-se a chave para o desenvolvimento de uma nação e também para o indivíduo. A aprendizagem ao longo da vida impõe-se de forma inequívoca, assim como as mudanças na carreira, que deixa de ser considerada como um conjunto de postos que a pessoa deveria galgar dentro de uma organização de trabalho, com uma progressão funcional conhecida e hierarquizada, ao longo da vida e, de certa forma, garantida pelas instituições/organizações.

Como consequência, a Orientação Vocacional (*vocational guidance*) como o tipo de intervenção clássica voltada para a escolha e o pareamento indivíduo-profissão, em determinado momento da vida do indivíduo, passa a ser uma orientação ao longo da vida – Orientação para a Carreira (*career guidance*). Além disso, passa ser considerada pelos países industrializados uma questão de política pública na esteira da Teoria do Capital Humano, da aprendizagem ao longo da vida e na importância do conhecimento para o progresso econômico e social de uma nação (PAIVA, 2001; WATTS; SULTANA, 2004).

Neste início de século XXI vários estudos foram realizados para conhecer a realidade dos países da Comunidade Européia, da América do Norte (principalmente Estados Unidos e Canadá), do Sudeste da Ásia e de países em desenvolvimento para conhecer como se davam as práticas em Orientação para a carreira, avaliá-las e estabelecer diretrizes para a elaboração de políticas públicas na área. Novos objetivos e orientações foram construídos para fundamentar as novas práticas da orientação. As iniciativas partiram de diferentes organizações internacionais, públicas e privadas, como a OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*), a Comunidade Européia, o Banco Mundial, a UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*), a AIOSP (*Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle*), a NCDA (*National Career Development Association*), a ACRN (*America's Career Resource Network*).

Para a análise das políticas públicas em relação às intervenções para o desenvolvimento da carreira no cenário internacional foram analisados os seguintes textos de Fretwell e Plant (2001), Sultana (2003), OECD (2004, 2005b), NCDA (2008), Watts e Fretwell (2004), Watts e Sultana (2004), Conselho da União Européia (2008) e McCarthy (2008). Também se fará referências às formulações de Blustein (2001) e Blustein, Kenna, Gill

e Devoy (2008) sobre a Psicologia do Trabalho, que segundo os autores pretende ser um arcabouço teórico-prático para intervenções de carreira mais abrangentes e que favoreçam a inclusão social dos menos favorecidos, física, intelectual, cultural e/ou socialmente.

Fretwell e Plant (2001) sintetizaram as principais conclusões do Segundo Simpósio em Desenvolvimento da Carreira e Políticas Públicas em Vancouver no Canadá em 2001. Neste encontro foram apresentadas e resumidas as políticas de desenvolvimento da carreira para países da Europa, América do Norte e Sudeste da Ásia. As conclusões evidenciaram que a localização geográfica, o nível de desenvolvimento econômico, a herança cultural e a maneira como o mercado de trabalho e os sistemas educacionais interagem/ ou não são importantes na definição dos objetivos (voltados para o indivíduo ou para o mercado), na abrangência e relevância das políticas adotadas e na sistematização das avaliações sobre a efetivação dessas políticas.

Segundo os autores, o grande desafio dos programas de desenvolvimento da carreira é torná-los mais específicos em termos dos benefícios, resultados e critérios de sucesso, e saber se desejam sensibilizar os formuladores de política para a questão. Tem-se uma noção geral de que “a orientação é boa para a maioria das pessoas. Mas quais pessoas? Com que métodos?” (FRETWELL; PLANT, 2001, p. 3). Esta é uma questão que será retomada em vários estudos e tem repercussões importantes para pesquisadores que deveriam colocar estes objetivos nos estudos que realizam.

Segundo Fretwell e Plant (2001), não existem receitas para que as políticas de desenvolvimento da carreira possam ser aplicadas de modo a assegurar que todos os cidadãos de um país possam adquirir tanto autorrealização como membros produtivos da sociedade. As políticas públicas de desenvolvimento da carreira estão ligadas à história, à localização geográfica e às crenças que permeiam uma dada cultura.

Existem múltiplas alternativas em relação aos pontos de partida, administração e financiamento, o direcionamento para questões proativas e/ou reativas e sobre como lidar com as implicações da descentralização das ações. Cada país precisa rever suas possibilidades e alternativas, fazer escolhas e avaliar as implicações e conseqüências de cada uma, para que elas possam se tornar uma política formal de ações voltadas ao desenvolvimento da carreira.

Watts e Sultana (2004) sintetizaram os principais resultados de três estudos comparativos sobre as políticas nacionais de orientação para a carreira realizadas pela OCDE (2004), a Comissão Européia (SULTANA, 2003) e o Banco Mundial (WATTS; FRETWELL, 2004), em um total de 37 países: Austrália, Áustria, Bélgica, Bulgária, Canadá, Chile, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria,

Islândia, Irlanda, Itália, Coreia, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Filipinas, Polônia, Portugal, Romênia, Rússia, Eslováquia, Eslovênia, África do Sul, Espanha, Suécia, Turquia, Reino Unido. A discussão desta síntese permitirá colocar em evidência as principais questões a serem consideradas na discussão sobre o desenvolvimento de programas de orientação para a carreira e/ou Educação para a Carreira. Conhecer os resultados do referido estudo pode contribuir para as reflexões necessárias sobre a realidade brasileira.

Segundo os autores, existem vários aspectos em que os países concordam e alguns contrastes nítidos, mas parece haver uma ampla aceitação na forma como concebem a orientação para a carreira (*career guidance*):

O termo refere-se aos serviços destinados a ajudar as pessoas, de qualquer idade e em qualquer ponto ao longo das suas vidas, a fazer escolhas educacionais, de formação e profissionais e para gerenciar suas carreiras. Podem ser oferecidos em escolas, universidades e faculdades, instituições de formação profissional, serviços públicos de emprego, empresas, no setor comunitário/voluntário e no setor privado. Acontecem de modo individual ou em grupo; presenciais ou à distância (incluindo linhas telefônicas e serviços na internet). Incluem informações sobre carreiras (impressos, formulários baseados em TICs e outras), instrumentos de avaliação e de autoavaliação, entrevistas de orientação, educação para a carreira e programas de gestão de carreira, de experiências de trabalho, de busca de trabalho e serviços de transição (WATTS; SULTANA, 2004, p. 107, tradução nossa).

Para Watts e Sultana (2004) a dinâmica da globalização tem levado a uma grande convergência entre países na prática da orientação para a carreira: muitos países enfrentam um conjunto similar de grandes desafios para a educação, o mercado de trabalho e as políticas sociais relacionadas aos sistemas de orientação para a carreira. No entanto, é preciso ter em mente que “todos os serviços de orientação refletem o contexto econômico, político, social, cultural, educacional e do mercado de trabalho - bem como as estruturas organizacionais e profissionais - em que operam” (p. 107).

Dois pontos de contraste chamaram a atenção dos autores. Nos países analisados, percebe-se uma influência significativa do nível socioeconômico na elaboração de políticas de desenvolvimento da carreira. Nos países menos desenvolvidos, os sistemas de orientação para a carreira são mais precários (quando os têm) e, principalmente, as informações sobre carreiras são mais limitadas para apoiar tais sistemas.

O segundo ponto evidencia como os serviços de orientação para a carreira estão relacionados com o desenvolvimento das economias de mercado e de instituições políticas democráticas. Estas condições, em geral, garantem aos indivíduos a liberdade para tomar

decisões sobre suas próprias vidas de trabalho, vinculando os objetivos pessoais com as necessidades socioeconômicas do local onde vivem.

Em relação aos principais pontos em comum nos trinta e sete países, Watts e Sultana (2004) apontam cinco amplas questões: (1) fundamentos teóricos; (2) evidências empíricas disponíveis; (3) oferta ou acesso (*delivery*); (4) recursos e (5) lideranças. Os *fundamentos teóricos* nos quais se baseiam a maioria das políticas públicas apontam para três categorias de objetivos. No primeiro grupo estão os voltados para a aprendizagem, para a melhoria da eficiência do sistema de educação, formação e gestão na sua interface com o mercado de trabalho. Os objetivos referentes ao mercado de trabalho compõem a segunda categoria e pretendem a melhoria da adequação entre a oferta e a procura e ajustes de gestão para a mudança. O terceiro grupo de objetivos encontrados volta-se para a igualdade social, visando o apoio à igualdade de oportunidades e a promoção da inclusão social.

O equilíbrio entre estas categorias varia entre os países. Um desafio para todos os países é o de manter um equilíbrio adequado entre elas na prestação de serviços de orientação para a carreira. Esses objetivos estão sendo reformuladas à luz das políticas relativas à aprendizagem ao longo da vida, vinculados às políticas ativas do mercado de trabalho e ao conceito de empregabilidade sustentada. Cada vez mais os países reconhecem a necessidade de ampliar o acesso à orientação para a carreira para que ela não esteja disponível apenas para determinados grupos, como os que deixam a escola e os desempregados, mas a todos os indivíduos ao longo da vida.

Sobre as *evidências empíricas* Watts e Sultana (2004) fazem as mesmas ponderações que Fretwell e Plant (2001) sobre a necessidade de que os formuladores de políticas públicas sejam convencidos através de provas e evidências. Segundo os autores, essas evidências podem se referir a resultados imediatos, a médio e a longo prazos. Os resultados imediatos de aprendizagem advindos da orientação para a carreira incluem mudanças de atitudes e aumento do conhecimento. Os resultados em médio prazo referem-se a mudanças no comportamento, incluindo entrar em uma carreira, curso, caminho ou emprego específico e os resultados em longo prazo seriam a satisfação e o sucesso com as escolhas realizadas. Nesse sentido as revisões apontam evidências substanciais dos resultados de aprendizagem dos indivíduos a partir de intervenções de orientação para a carreira.

Quando à *oferta ou acesso (delivery)* Watts e Sultana (2004) reconhecem que nenhum país desenvolveu ainda um sistema adequado de Orientação para a Carreira, mas todos apresentam exemplos de boas práticas nesse sentido. Essas práticas constituem indicadores de que sistemas desse tipo podem aparecer – embora sempre de acordo com as particularidades

que cada um assumirá em diferentes países. Os autores citam doze pontos que caracterizam a configuração das práticas identificadas nos três estudos:

1. a Educação para a Carreira nas escolas tem se firmado como uma das propostas mais importantes, não apenas para ajudar os jovens a fazer escolhas imediatas que são exigidas, mas também para lançar as bases para a aprendizagem e o desenvolvimento da carreira ao longo da vida. Estes programas se apresentam de muitas formas, integrados ou infundidos no currículo, e os melhores resultados acontecem quando há um envolvimento mais ativo de empregadores, pais e outros parceiros sociais, com oportunidades para os alunos se engajarem em situações experimentais de trabalho. Os dados encontrados mostram que tais programas ainda enfrentam muitas dificuldades.
2. a Educação para a Carreira quando incluída em um serviço de orientação mais amplo no contexto escolar, corre um risco potencial de ser marginalizada. Os dados evidenciam que as exigências de atenção a outros problemas “mais urgentes” prejudicam as atividades da Educação para a Carreira que têm objetivos a médio e longo prazo.
3. a Educação para a Carreira também, em alguns países, é oferecida para jovens em centros especializados, públicos ou terceirizados, em parcerias com as escolas. Estas agências podem oferecer informações mais especializadas sobre mercado de trabalho e colocação, por exemplo, complementando as atividades escolares, mas ainda são raras essas iniciativas.
4. a oferta de serviços de orientação para a carreira para jovens em situação de risco social está aumentando significativamente. Mas ainda há muito a ser feito em relação às minorias e outras populações desfavorecidas.
5. os serviços de Orientação para a Carreira no Ensino Superior são inadequados ou inexistentes, mas existe um reconhecimento de que é preciso aumentar a oferta de tais serviços neste nível.
6. há uma necessidade generalizada de se integrarem os Serviços de Emprego públicos com estratégias de aprendizagem ao longo da vida e também de acesso à orientação ao longo da vida. Parece haver uma concentração de recursos públicos em grupos específicos (como os desempregados) e com objetivos em curto prazo (emprego imediato). Segundo os autores, esses serviços poderiam ser transformados em serviços bem divulgados de desenvolvimento da carreira oferecidos para todos e com o objetivo de ajudar as pessoas a manter sua empregabilidade e sustentabilidade frente às mudanças. Esta poderia ser uma ação compartilhada pelos Ministérios do Trabalho e o da Educação.

7. os serviços de Orientação para a Carreira oferecidos no local de trabalho, pelos empregadores aos seus empregados, precisam ser ampliados.
8. a Orientação para a Carreira também pode ter um papel dinâmico na Educação de Adultos, mas ainda é muito pouco desenvolvida.
9. a terceira idade é um estágio da vida que tem merecido muito pouca atenção da orientação para a carreira.
10. informações sobre carreiras de qualidade são essenciais na Orientação para a Carreira de boa qualidade. Os governos devem assumir um papel importante no financiamento da produção de publicações e na distribuição material sobre informação de carreiras, o que implica, mais uma vez, em iniciativas integradas entre o Ministério do Trabalho e o da Educação.
11. informação é necessária, mas não suficiente. Para converter a informação em ação sobre a carreira é preciso compreender a informação, o que pode ser feito através de ajuda via *web* e/ou integrados a atendimento individuais.
12. existe um esforço no sentido de facilitar o acesso a todos em sistema de autoajuda utilizando as TICs¹⁷ e outros recursos de livre acesso.

Em relação à mobilização dos *recursos*, Watts e Sultana (2004) chamam a atenção para duas questões chaves que devem merecer atenção para que um programa de orientação para a carreira seja bem sucedido: (1) recursos humanos: formação e treinamento de pessoal especializado e (2) recursos materiais: como eles serão custeados. Em relação aos recursos humanos é preciso definir as competências necessárias¹⁸ e as possíveis certificações, após o treinamento necessário. Os recursos materiais são fundamentais tanto para o treinamento quanto para a provisão de custeio quando da implantação ou implementação dos programas.

O governo deve fornecer *lideranças* que possam, em associação com os outros parceiros sociais envolvidos, como profissionais da educação e de formação, empregadores, sindicatos, agências comunitárias, pais e orientadores especializados, implementar os programas de Orientação para a Carreira. A parceria não deve ser meramente burocrática, mas uma colaboração expressiva, inclusive compartilhando responsabilidade na condução, avaliação e prestação de contas.

¹⁷ O termo TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação referem-se às tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como exemplo: sites da Web, equipamentos de informática (hardware e software), telefonia, quiosques de informação e balcões de serviços automatizados.

¹⁸ São citados dois exemplos: o Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners (NSCCDGS, 2004) e o Educational and Vocational Guidance Practitioner (IAEVG, 2005).

A avaliação dos programas é considerada essencial, pois é preciso ter evidências para convencer os políticos a formularem uma legislação que assegure a oferta de Orientação para a Carreira. Mas, segundo os autores, a legislação apenas não basta, é preciso contar com boas lideranças, pois são os líderes que implementam as leis.

Ao concluir sua análise Watts e Sultana (2004) chamam a atenção para três pontos gerais que podem ser importantes para se refletir sobre os dados encontrados. Primeiramente, consideram que os serviços de Orientação para a Carreira dentro de cada país devem ser vistos dentro de um sistema coerente, com fundamentação (*rationale*) e forças motivadoras próprias. As estratégias da Orientação para a Carreira precisam ser sustentadas pelas políticas nacionais que relacionam a aprendizagem ao longo da vida à empregabilidade e sustentabilidade.

Um segundo ponto retoma o sentido que os estudos realizados evidenciam: dentro de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida existe uma forte tendência em ver a Orientação para a Carreira em termos *mais proativos* do que visto até o momento, o que significa um enfoque menos remediativo e mais preventivo/desenvolvimentista, ou de promoção de saúde como se afirma no Brasil. Finalmente Watts e Sultana (2004) consideram que a Orientação para a Carreira é uma política de intervenção mais flexível do que rígida. O centro é a noção de indivíduo ativo e, nesse sentido, propõem: “que os indivíduos sejam incentivados a determinar o seu papel e sua contribuição para a sociedade da qual fazem parte” (p. 121, tradução nossa).

Para os autores, os serviços de Orientação para a Carreira têm sido frequentemente marginalizados em termos de políticas públicas, mas a análise dos três estudos realizados indica que essa situação deverá ser brevemente alterada. McCarthy (2009) reforça essa dimensão política da orientação para a carreira, citando discurso de Edwin Herr para quem as “intervenções de carreira são processos políticos planejados para cumprir metas nacionais e são implementados através de legislação” (p. 103).

Ao analisar essas considerações de Watts e Sultana (2004), McCarthy conclui que, de modo geral, as políticas para a Orientação para a Carreira estão mal definidas e pouco integradas. Seja pela falta de divulgação ou pela forma como são concebidas, as políticas, sistemas e práticas atuais não satisfazem as necessidades das sociedades e economias baseadas no conhecimento.

Para o autor, as recomendações do Conselho Europeu de Ministros têm se revelado muito profícuas em termos da realidade europeia, nos últimos anos. Na Resolução, o Conselho e os Ministros dos países convidam os estados membros a analisar as políticas e as

práticas de orientação, visando reforçar a Orientação para a Carreira nas políticas nacionais de aprendizagem ao longo da vida. Essas recomendações sintetizam a direção que os diferentes países e associações têm proposto para a orientação para a carreira, citadas a seguir:

- (1) ampliar o acesso de todas as camadas da população a serviços de orientação para a carreira ao longo da vida de alta qualidade;
 - (2) melhorar a coordenação e a cooperação entre os ministérios e serviços (educação e mercado de trabalho);
 - (3) desenvolver e implementar mecanismos de garantia de qualidade para produtos e serviços de orientação para a carreira, particularmente a partir da perspectiva do cidadão;
 - (4) facilitar o desenvolvimento de competências de gestão de carreiras nos cidadãos;
 - (5) melhorar a formação de profissionais de orientação;
 - (6) desenvolver uma base de dados para apoiar políticas de orientação para a carreira;
 - (7) estabelecer mecanismos nacionais e regionais para envolver todas as partes interessadas ministérios, parceiros sociais, sociedade civil (como pais, jovens, profissionais) no desenvolvimento de políticas públicas e sistemas de orientação.
- (MC CARTHY, 2009, p. 105)

Nos Estados Unidos a *National Career Development Association* (NCDA) é a divisão da *American Counseling Association* que estabelece as políticas básicas para o desenvolvimento da carreira. A declaração da política básica da NCDA (2008) refere que:

1. todos têm direito à liberdade para escolher a profissão e a carreira;
2. a ajuda de profissionais de desenvolvimento da carreira deve estar disponível a todas as pessoas ao longo do seu ciclo de vida;
3. a ajuda de profissionais de desenvolvimento da carreira é uma parceria entre os membros da comunidade envolvendo o sistema educacional, a estrutura familiar, empresas, indústrias e outras agências e organizações comunitárias;
4. devem estar disponíveis para todas as pessoas a igualdade e a qualidade de oportunidades para o desenvolvimento da carreira;
5. as pessoas têm direito a mudar de profissão e/ou a direção da carreira;
6. informações atualizadas e precisas sobre as oportunidades profissionais e educacionais são fundamentais;
7. ajudar os indivíduos a aumentar o autoconhecimento a respeito de suas habilidades, interesses, valores e objetivos é um fundamento básico do processo de desenvolvimento da carreira.

A NCDA (2008) apresenta na referida declaração as políticas referentes às várias possibilidades de desenvolvimento de programas de desenvolvimento da carreira ao longo da vida. Coerente com a concepção de que trabalho refere-se a atividades remuneradas ou não

que dão sentido à existência e contribuem para o bem estar social, eles estabelecem as bases para o desenvolvimento da carreira tal como ele ocorre: (1) antes da escolarização, no lar e na estrutura familiar; (2) em todos os níveis da escolaridade; (3) na educação e vida adulta e (4) na preparação para a aposentadoria e desaceleração.

Nos EUA a Orientação para a Carreira no contexto escolar - a Educação para a Carreira - é, em geral, integrada a serviços de orientação mais abrangentes, com ampla literatura sobre o assunto (BROWN, 2003; BROWN; TRUSTY, 2005; GYSBERS; LAPAN, 2001; NCDA, 2008, 2009; NILES; BOWSLBEY, 2005). Como citado anteriormente, foi nos Estados Unidos que se desenvolveu como uma política pública o movimento de Educação para a Carreira, com o objetivo de ampliar o acesso a todas as crianças e jovens em idade escolar e promover a integração entre Educação e Trabalho.

Na mesma linha de buscar a inclusão social, Blustein (2001) defende uma transformação na Psicologia Vocacional tanto nas concepções teóricas como nas práticas, pois segundo ele o “campo não atende adequadamente a maioria das pessoas que trabalham em nosso planeta, para quem as questões de satisfação no trabalho são secundárias ao desejo fundamental de garantir um local para morar e obter alimento” (p. 172). O autor propõe um referencial que procura integrar as teorias da carreira existentes em um modelo abrangente, mas também mais inclusivo, que ele denominou Psicologia do Trabalho.

A perspectiva da Psicologia do Trabalho foi desenvolvida em resposta à necessidade no campo da orientação profissional, sentida pelo autor, de abordar a vida daqueles que tradicionalmente têm sido ignorados ou esquecidos por causa de sua classe social, racismo ou outras formas de opressão social. Desta forma, há que se incluir as pessoas para quem o trabalho serve mais como um meio de sobrevivência do que uma expressão de talentos e personalidade. Pessoas que diferem do homem branco, de classe média/ média alta das sociedades ocidentais para as quais os estudos da Psicologia Vocacional têm tradicionalmente se voltados. (BLUSTEIN, 2001; BLUSTEIN, KENNA, GILL, DEVOY, 2008).

Segundo os autores supracitados a Psicologia do Trabalho tem implicações na formulação de políticas públicas na medida em que concebe o desenvolvimento da carreira como um processo que ocorre em um contexto, sendo histórica e socialmente determinado. A Psicologia do Trabalho proporcionará “um suporte (*home*) intelectual necessário para a análise cuidadosa, integrada e sistemática de toda a gama de experiências de trabalho no século 21, independentemente da classe de um indivíduo, a identidade racial e étnica, gênero, orientação sexual e da cultura” (BLUSTEIN, 2001, p. 180).

Em termos de políticas públicas são identificados pontos de partida em relação a intervenções na educação, na formação para o trabalho, na formação continuada para desempregados e subempregados. Os autores também destacam a necessidade de incluir profissionais de outras áreas nas questões de Orientação para a Carreira segundo o referencial da aprendizagem ao longo da vida, da empregabilidade e sustentabilidade exigidas no contexto atual do mercado de trabalho.

No âmbito das intervenções psicoeducacionais os autores reforçam a necessidade de se oferecer aos alunos desfavorecidos oportunidades para: (1) o desenvolvimento das potencialidades para os que não têm acesso a outros recursos significativos, (2) a discussão sobre a importância do trabalho na vida das pessoas e (3) a compreensão da conexão entre ir bem na escola e ter opções de trabalho viável na vida adulta (BLUSTEIN, 2001; BLUSTEIN, KENNA, GILL, DEVOY, 2008). Segundo Silva (2010), ao se referir às proposições dos referidos autores, “propõe-se, portanto, um cunho político na atuação dos orientadores profissionais, que possibilitaria às pessoas o acesso a uma ocupação que acarretasse em realização pessoal e reconhecimento social” (p. 20).

Um aspecto analisado por Leão (2007) ao analisar a Orientação Vocacional no sistema educacional português e também levantado por Watts e Sultana (2004) é com relação à legislação “atualizada” a cada gestão, sem avaliação das ações anteriores. Outro aspecto apontado pelos autores refere-se à ausência de um trabalho integrado e coordenado entre os Ministérios da Educação e o do Trabalho, que pudesse gerar ações com maior força política, do que a atuação de um ou outro isoladamente.

À guisa de conclusão, dos estudos de revisão, pode-se perceber um movimento nos países da Europa, Estados Unidos, Austrália, Canadá e outros no sentido de implementar as políticas públicas de orientação para a carreira aumentando a população atendida bem como facilitando o acesso em diferentes momentos da vida das pessoas. Também é possível identificar um aumento expressivo na Educação para a Carreira como uma das estratégias de intervenção que contribui para atingir os objetivos descritos anteriormente

Entretanto, antes de discutir como essa modalidade surgiu e evoluiu em outros países, considera-se oportuno analisar como se desenvolveram no Brasil as práticas de intervenções na carreira. O foco, obedecendo ao escopo deste estudo, são as políticas públicas voltadas à orientação para a carreira no contexto escolar, particularmente no âmbito das legislações e a oferta destes serviços a crianças e jovens. Na próxima seção utiliza-se a expressão Orientação Vocacional/ Profissional porque são estes os termos que aparecem na legislação e também como são conhecidas, na realidade brasileira, as intervenções de carreira.

1.5 As intervenções de carreira no contexto escolar brasileiro: as políticas públicas e as ações em Orientação Vocacional/Profissional

O objetivo desta seção é identificar como a Orientação Vocacional/ Profissional se vinculou ao contexto escolar, tanto nas circunstâncias de seu surgimento, como no amparo legal à sua realização nas escolas brasileiras. O enfoque utilizado para a leitura dos documentos foi um recorte cuja finalidade é identificar de que forma a Orientação Vocacional/Profissional foi concebida tanto na legislação educacional do Brasil como na prática, a partir da década de 1920.

1.5.1 A Orientação Vocacional/Profissional nas escolas como Aconselhamento Vocacional: marcos regulatórios no período de 1920 a 1982

Os primeiros trabalhos em Orientação Vocacional/ Profissional no Brasil foram iniciados em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, pelo engenheiro suíço Roberto Mange, com o objetivo de selecionar e orientar os jovens de cursos profissionalizantes. Em 1930, Mange criou o Serviço de Seleção, Orientação e Formação de Aprendizes para jovens matriculados em cursos mantidos pela Estrada de Ferro Sorocabana, em Sorocaba/SP. A partir deste modelo várias experiências em serviços de orientação e seleção de pessoal aconteceram ao longo da década de 30 (PIMENTA, 1981; SANTOS, 1980).

Em 1931, durante a gestão do Ministro Francisco Campos, foram introduzidas várias modificações no âmbito da educação brasileira, entre elas uma organização do ensino secundário em dois cursos seriados, o fundamental - de cinco anos e o complementar – de dois anos, preparatório para os cursos superiores (BRASIL, 1931a). Também foi editado neste ano o decreto 20.158 que organizou o ensino secundário de nível técnico-comercial.

O Ensino Comercial era composto de quatro anos com as seguintes habilitações de nível técnico: secretariado, guarda-livros e administrador-vendedor, atuário e perito contador, sendo que apenas os dois últimos permitiam o ingresso ao curso superior de Administração e Finanças (BRITO, 2006).

Este decreto abriu possibilidades para uma das primeiras referências legais à orientação profissional na escola, realizada por uma comissão que avaliava para qual dos

cursos acima o aluno deveria se dirigir. O art. 27 estabelecia que “o curso de três anos, entre o exame de admissão e o de especialização será propedêutico” e ao terminar o propedêutico, o aluno era orientado por uma comissão composta por um representante do Conselho Consultivo do Ensino Comercial, pelo diretor da escola e por mais três professores do estabelecimento. Esclarece ainda que “esta comissão aconselhará, de acordo com as aptidões reveladas pelos alunos e pelas condições de procura das profissões, o curso de especialização que deverá escolher, não sendo, porém, obrigado o aluno a obedecer a esta indicação” (BRASIL, 1931b).

A Constituição de 1934 estabelece novas diretrizes para a educação nacional, com evidente centralização da União em relação às questões educacionais, mostrada pela elaboração dos Planos Nacionais de Educação e na oferta gratuita do ensino primário (BRASIL, 1934). Com forte cunho social, revolucionário para a época, teve breve duração, sendo substituído pela Constituição de 1937, que traz em seu bojo uma ênfase ao ensino pré-vocacional e ao profissional, considerado dever do Estado e destinado, sobretudo, às classes menos favorecidas (BRASIL, 1937). Para atender a essa nova demanda são criados novos serviços para ajudar na escolha dos cursos pelos alunos, como o Gabinete de Psicotécnica, no Instituto Profissional Masculino, depois Escola Técnica Getúlio Vargas, que de 1937 a 1942 atendeu cerca de 2500 alunos do curso secundário (SANTOS, 1980).

No período de 1942 a 1946 são promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino - referentes aos níveis de Ensino: Industrial (1942), Secundário (1942), Comercial (1943), Primário (1946), Normal (1946) e Agrícola (1946), (BRASIL, 1942 a e b; 1943; 1946 a, b e c). Essas leis reformulam todo o sistema de ensino no Brasil e introduzem a Orientação Profissional no contexto escolar como atribuição do Orientador Educacional.

Em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC)¹⁹ para atender as necessidades de formação de mão-de-obra do ainda incipiente parque industrial brasileiro. Estas instituições vão ser responsáveis por uma expansão significativa de Serviços de Orientação Profissional no Brasil (MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001).

¹⁹ Essas instituições, acrescidas do Serviço de Aprendizagem Rural – SENAR, de 1991, do Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte (SENAT) e do Serviço Social do Transporte (SEST), ambos de 1993, são os principais componentes do *Sistema S*: um conjunto de entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem em comum seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares.

Em 1944 surge a Fundação Getúlio Vargas e em 1947 o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) que trouxeram grande desenvolvimento à área da Seleção e Orientação Profissional, com um grande número de trabalhos de pesquisa, notadamente na criação e padronização de instrumentos de medidas. Acompanhando o que acontecia no panorama internacional, o orientador profissional atuava no enfoque psicométrico, utilizando instrumentos para avaliar as características do aluno e adequá-las às exigências do curso ou profissão.

Nesse mesmo ano de 1944, são nomeados os primeiros orientadores no Ensino Industrial de São Paulo, para cumprir entre outras a função de “observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência e aptidões, e para o fim de se lhe dar conveniente orientação, de modo que o curso, que venha a escolher, seja o mais adequado à sua vocação e capacidade” (Brasil, 1942a, art. 33). Como se pode observar, a Orientação Vocacional/Profissional no Brasil, historicamente, tem seu início vinculado tanto à área da Educação como à da Psicologia, ainda que o curso de Psicologia só tenha sido criado em 1962 e regulamentado em 1964²⁰. (MELO-SILVA, 2001; MELO-SILVA; LASSANCE; SOARES, 2004; ROSAS, 2000; SPARTA, 2003)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – LDB 4024/61 (BRASIL, 1961), editada quase vinte anos após sua previsão na Constituição de 46, introduz oficialmente o “aconselhamento vocacional” nas escolas, sob a coordenação do orientador educacional. Assim, ao orientador “educativo e vocacional” caberiam as funções de orientação escolar, psicológica, profissional, da saúde, recreativa, familiar. Na orientação profissional, sua função seria identificar as aptidões individuais de todos os alunos, utilizando-se de todos os elementos da escola para desenvolver esse trabalho.

Essa atuação dos orientadores na escola deveria ser realizada no Ensino Médio, em consonância com o modelo do aconselhamento, por meio da avaliação das características pessoais utilizando para isso instrumentos de avaliação psicológicos. Entretanto, quando em 1964, a profissão de psicólogo é regulamentada e os testes passam a ser de uso exclusivo deste, os pedagogos nas escolas ficam sem instrumentos de avaliação para a Orientação Profissional e, gradativamente, passam a se dedicar mais aos aspectos de adaptação e ajustamento dos alunos (PIMENTA, 1981).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 – LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) institui o segundo grau como profissionalizante, eliminando o dualismo entre escola de 2º grau e escola

²⁰ Os especialistas em Psicologia, antes da criação dos cursos, eram formados no ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Profissional), no Rio de Janeiro.

técnica, e torna obrigatória a Orientação Educacional nas escolas. O objetivo da lei era oferecer uma formação técnica básica a todos os alunos do Ensino Médio.

O currículo pleno deveria conter uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo que no ensino de 1º grau ²¹ a parte de educação geral deveria ser exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais. No ensino de 2º grau predominaria a parte de formação especial, com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971).

A lei 5692/71 instituiu a Orientação Educacional nas escolas, “incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (Art.10). Assim, a função do orientador educacional deveria ser, prioritariamente, o aconselhamento vocacional e “possibilitar assistência aos alunos na maximização de seus recursos pessoais para que façam opção profissional conforme as necessidades do mercado de trabalho” (PIMENTA, 1981, p. 99).

Para realizar esse trabalho são instituídos no Estado de São Paulo, os Programas de Informação Profissional (PIP), a serem realizados nas séries finais do 2º grau e de Educação para o Trabalho, nas 8^{as} séries. Materiais foram construídos para serem utilizados nesses programas, como os livros PIPs de Giacaglia e Penteadó (1981a e 1981b). Estes programas foram desenvolvidos entre 1978 e 1982, quando em mudança de governo outras atividades substituíram os PIPs.

Silva (2010) enumera vários motivos aos quais pode ser imputado o fracasso dos Programas de Informação Profissional no estado de São Paulo. Dentre eles são citadas: a imposição da disciplina, ausência de discussão sobre trabalho, falta de pessoal preparado para desenvolver os programas (não havia orientadores suficientes e os professores nem sempre eram pedagogos), desinteresse dos alunos e falta de material de apoio. Por outro lado, os objetivos propostos para os programas se embasaram em pressupostos que, para o autor, partiam do princípio de que os alunos tinham representação distorcida das profissões, que deveria ser retificada pela disciplina. “Ao invés de propor uma ampliação dos conceitos, apresentar novas profissões e outros referenciais, o PIP almejava a superação das representações construídas pelos alunos” (p. 39).

A Lei 7.044/82 alterou dispositivos da lei 5.692/71 no que se referente à profissionalização do ensino de 2º grau, tornando facultativas a qualificação e habilitação profissional de nível técnico. O artigo primeiro postula como objetivo geral da educação

²¹ Os níveis de ensino no Brasil, até a Lei 9.394/ 96 eram denominados de Ensino de 1º, 2º e 3º graus, correspondentes aos atuais: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

brasileira: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1982).

A Preparação para o Trabalho era concebida como *elemento de formação integral do aluno e obrigatória* no ensino de 1º e 2º graus, devendo constar dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino, para adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos (BRASIL, 1982, Arts. 1º, 4º e 76º, grifo nosso). A preparação para o trabalho é *obrigatória* no ensino de 1º grau e poderá “ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação as condições individuais, inclinações e idade dos alunos” (BRASIL, 1982, Art. 76).

De certa forma, a preparação para o trabalho se atrela à qualificação profissional já no 1º grau ao se fazer referência a condições individuais. Que condições seriam estas: a falta de oportunidade de prosseguimento nos estudos em função do final da gratuidade dos estudos? Se assim for, caberia ao orientador educacional ajudar na escolha, que só poderia ser para postos de trabalho de nível inferior, corroborando para a perpetuação das desigualdades sociais, o que será muito criticado como se verá a seguir.

A Lei 7.044/82 não revogou a obrigatoriedade da Orientação Vocacional/Profissional nas escolas, mas aliada a críticas às práticas da Orientação Vocacional/Profissional realizadas na década de 1980, contribuiu para reduzir sua atuação nas escolas. A principal crítica era a excessiva ênfase nos processos psicológicos da escolha profissional, em detrimento de outras variáveis igualmente importantes, como as questões socioeconômicas e culturais. Com atuações muito voltadas para a questão da escolha, nos moldes do aconselhamento, as atividades dos orientadores foram, e muitas vezes ainda são, consideradas instrumento de reprodução da ideologia dominante e de manutenção das classes sociais.

Segundo os críticos, a prática de Orientação Vocacional/ Profissional reforçava os princípios da ideologia liberal: igualdade de oportunidades, liberdade de escolha e individualismo. Segundo essa concepção todos têm as mesmas possibilidades de escolha (garantida pela Constituição) e, portanto, são livres para escolher de acordo com suas potencialidades individuais. Segundo tais paradigmas, as escolhas ocorrem em função das diferenças entre os indivíduos, pressupondo que todos têm as mesmas condições de acesso e de sucesso, com a mesma liberdade de escolha em uma sociedade tão marcada pelas diferenças econômicas, educacionais e socioculturais. (FERRETI, 1980, 1988; PIMENTA, 1981).

A essas críticas seguiram-se propostas de novas formas de atuação visando sanar estas limitações, como em Bock (2005, 2006), Ferretti (1988) e Pimenta (1981). Por estar inserida em um programa mais amplo de orientação e em função das dificuldades na prática, a Orientação Profissional no contexto escolar foi gradativamente sendo deixada de lado, seja pela falta de preparo dos profissionais de orientação educacional e profissional para lidar com as críticas e redefinir suas ações, seja pela urgência de outros problemas de ordem educativo-pedagógicos. Podem-se observar, ainda na atualidade, deficiências graves no que se refere ao ensino e à aprendizagem em disciplinas fundamentais como português e matemática.

Desta forma, tanto nas escolas públicas como nas particulares, a Preparação para o Trabalho (para usar o termo da lei), como prática intencional e/ou sistematizada, seja como aconselhamento vocacional ou outra atividade, foi gradativamente desaparecendo da maioria das escolas públicas. Algumas ações pontuais ficaram restritas a palestras de profissionais e eventuais atividades para as séries terminais do Ensino Médio, como visitas promovidas por instituições para divulgação de seus cursos. As questões relativas à Orientação Vocacional/Profissional permaneceram sem alterações significativas na legislação até a promulgação da LDB 9.394 em 1996, oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

1.5.2 A Orientação Vocacional/Profissional como Preparação para o Trabalho: a LDB 9.394 como marco regulatório a partir de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente (LDB 9.394/96) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e reformulada muitas vezes até o ano de 2009. Em consonância com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 205), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 estabelece que: (1) “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1996, art. 2º, grifo nosso).

Este objetivo traz algumas diferenças em relação às leis anteriores. A Lei 5692/71 estabelece que: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento *de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*” (BRASIL, 1971, Art. 1º, grifo nosso). Na Lei 7044/82: “O ensino de 1º e 2º graus

tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de *autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania*” (BRASIL, 1982, Art. 1º, grifo nosso).

Dois aspectos podem ser destacados devido à sua importância enquanto objetivos da educação no Brasil. O primeiro é que a Lei 9.394/96 coloca a questão do trabalho após a cidadania, invertendo a ordem dos textos das Leis 5.692/71 e 7.044/82. O segundo ponto é a oscilação entre os termos *qualificação, preparação e orientação* para o trabalho. Quando se fala de Qualificação, o Ensino Médio tem ou pode ter caráter de finalidade e/ou prosseguimento de estudos²², enquanto a Preparação para o trabalho tem um sentido de uma preparação *básica* para o trabalho, de oferecer uma formação generalista. A qualificação, porém, envolve uma Preparação para o Trabalho, anterior à preparação para uma profissão.

Para o propósito deste estudo serão discutidas as normas vigentes em relação à Educação Básica²³ relacionadas ao conceito de Preparação para o Trabalho, tal como discutida nos documentos que a fundamentam. O artigo primeiro da Lei 9.394/96, referente aos objetivos da educação brasileira, estabelece que a educação escolar deve estar *vinculada ao mundo do trabalho e à prática social* (§2º). A ênfase na relação entre Educação e Trabalho é reforçada em seguida no Artigo terceiro, que postula entre seus princípios básicos: *a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais* (BRASIL, 1996, Inciso XI).

Ao longo do texto, a referida Lei faz outras menções sobre como a questão do trabalho deve fazer parte das atividades no contexto escolar da Educação Básica como:

- (1) Uma das finalidades da Educação Básica – *“fornecer aos educandos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”* (Art. 22)
- (2) Uma das diretrizes curriculares: *“orientação para o trabalho”* (Art. 27, Inciso III)
- (3) Uma das finalidades do Ensino Médio: *“a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores* (Art. 35, inciso II)
- (4) Objetivo do Ensino Médio, na Educação Profissional: *“A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos*

²² Esta relação da Qualificação para o trabalho com a profissionalização foi um dos motivos pelo qual se decidiu trabalhar com o termo “Preparação para o Trabalho” junto aos professores.

²³ A Lei 9.394/96 esclarece que a educação escolar é constituída de dois níveis: a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Educação Superior.

próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. (Art. 36A, § Único).

No Ensino Fundamental, com nove anos de duração²⁴, a Preparação para o Trabalho como parte da formação básica do cidadão estaria envolvida quando do “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996, Art.32, inciso III).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 desenvolvidos entre 1995 e 1996, propõem que no Ensino Fundamental se ofereça uma formação escolar que possibilite aos alunos condições para desenvolverem competência e consciência profissional. São citados o “conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (BRASIL, 1997a, p. 69).

Nesta fase é recomendado que a formação dos alunos não se restrinja ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho. Nesse documento, o estudo é considerado como algo distinto do trabalho:

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, **no trabalho**, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo (BRASIL, 1997a, 33, grifo nosso).

Esta talvez seja a razão para que o trabalho não seja considerado um dos temas transversais propostos para esse nível (1ª a 4ª séries). Os temas propostos foram: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual - “eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1997a, p. 45).

Mas e o trabalho? Não seria um problema atual, social, urgente e universal também? É certo que se trata do Ensino Fundamental, mas porque os jovens de até 13/ 14 anos devem ficar alheios à realidade do mundo profissional? O trabalho é reconhecido pela maioria das pessoas como tendo um papel central na vida das pessoas, por que ele seria menos importante que o desenvolvimento sexual, a necessidade de cuidar da saúde, do ambiente, ser ético e

²⁴ A duração do ensino fundamental foi ampliada (para nove anos) pela Lei nº 11.274/06, que alterou o art. 32 da Lei 9.394/96, estabelecendo-o como gratuito na escola pública, com duração de nove anos e obrigatório aos seis anos de idade.

saber conviver com a diversidade cultural? As últimas, como visto anteriormente, são competências básicas ao trabalho também.

Há um viés na concepção do trabalho e isto leva a que o foco da educação, bem como dos treinamentos²⁵, se volte para a discussão das questões sociais, de cidadania, colocando em “segundo plano” os dois outros objetivos da educação: desenvolvimento pleno do indivíduo e qualificação e/ou Preparação para o Trabalho. As exceções existem, como o Parecer CEB n. 4/98 (BRASIL, 1998a) e a Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e instituem uma base comum para todos os currículos das escolas brasileiras e uma parte diversificada, que deve “estabelecer a relação entre a educação fundamental a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, *o trabalho*, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens” (BRASIL, 1998b, grifo nosso).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o terceiro e quarto ciclo, 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries, respectivamente, do Ensino Fundamental as relações entre aprendizagem escolar e trabalho aparecem melhor explicitadas:

Hoje em dia não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional. Essas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima ‘aprender a aprender’ parece se impor à máxima ‘aprender determinados conteúdos’. (BRASIL, 1998c, p. 44).

Para que estas relações se consolidem são recomendadas metodologias que incentivem a utilização de processos mentais envolvidos na construção do conhecimento científico, como elaboração, verificação e comprovação de hipóteses, argumentação, espírito crítico e criatividade. Também devem ser privilegiados o desenvolvimento da autonomia, a autoconfiança e o trabalho em equipe: “em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho” (Brasil, 1998c, p. 45).

A Preparação para o Trabalho vai aparecer de maneira precípua nos documentos legais que respaldam e orientam o Ensino Médio; esses documentos foram disponibilizados aos professores através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Bases Legais,

²⁵ Como se pode observar na publicação Parâmetros em Ação, em três volumes: Educação Fundamental 1º e 2º Ciclos e Educação Fundamental 3º e 4º Ciclos – Volumes I e II (BRASIL, 1999a).

editados em 2000. Essa publicação contém: a LDB 9.394/96, o Parecer CEB 15/98, relatado por Mello (1998) e a Resolução CEB Nº 3/98 que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

A LDB 9.394/96, originalmente, tratou do Ensino Médio em dois artigos: 35 e 36. O artigo 35 estabelece como finalidade do Ensino Médio: “*a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*”. (Inciso II). Em 1997, o Decreto 2208/ 97 regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituindo a Educação Profissional, articulada ao Ensino Médio (BRASIL, 1997b).

O artigo 36 foi novamente modificado pela Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008), que incluiu uma nova seção: IV-A, para tratar da Educação Técnica e Profissional de Nível Médio, com quatro novos artigos (36A, 36B, 36C e 36 D). De acordo com a nova lei, o Ensino Médio pode, facultativamente, preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que atendida a formação geral do educando e a Educação Técnica e Profissional de Nível Médio poderá ser oferecida de forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

A Resolução CEB Nº 3/98 reforça o sentido da LDB ao explicitar que a educação deve se vincular “com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998e, art. 1º). Segundo esta Resolução, as propostas pedagógicas das escolas e os currículos inseridos nas propostas deverão incluir as competências básicas, os conteúdos e as metodologias previstas pelas finalidades do Ensino Médio:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de **ocupação** ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do **trabalho**;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de **ocupação** ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (BRASIL, 1998e, Art. 4º, grifos nossos).

Define-se assim um currículo voltado para a aquisição de dez competências básicas, tendo ocupação e trabalho como um tema transversal inserido em todos os conteúdos do Ensino Médio. Mello (1998) identifica tais competências como: (1) capacidade de abstração, (2) desenvolvimento do pensamento sistêmico, (3) criatividade, (4) curiosidade, (5) capacidade de pensar em múltiplas alternativas para a solução de um problema, (6) capacidade de trabalhar em equipe, (7) disposição para procurar e aceitar críticas, (8) disposição para o risco, (9) desenvolvimento do pensamento crítico e (10) capacidade de buscar o conhecimento.

Para Mello (1998), a Preparação para o Trabalho está inevitavelmente ligada à capacidade de aprendizagem e deve destacar a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações dos conhecimentos científicos, “**em todos os conteúdos curriculares**” (p. 15, grifo da autora). O trabalho deixa de ser obrigação ou privilégio de determinados conteúdos para integrar-se ao currículo como um todo. O Parecer CEB 15/98 ressalta o significado da Preparação para o Trabalho segundo os artigos 35 e 36 da LDB:

Essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados (1998d, p. 15, grifo da autora).

O trabalho se constitui, nesta perspectiva, no princípio organizador do currículo no Ensino Médio. Não se limita ao ensino profissionalizante “pois todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho, umas das principais atividades humanas”, que envolve a preparação para as escolhas profissionais futuras, o exercício da cidadania e o processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 2000a, p. 79).

Para Mello (1998), a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do aluno, razão pela qual enfatiza “o tratamento de **todos** os conteúdos curriculares no contexto do trabalho” (p.52, grifo do autor). A preparação geral para o trabalho envolve tanto os conteúdos e competências básicas para se inserir no mundo do trabalho, como noções e

valor do trabalho, produtos do trabalho e condições de produção, como aqueles que são importantes ou indispensáveis para a formação, treinamento e atuação profissional.

Na introdução dos Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000) que definem as linhas mestras do currículo da Educação Profissional, a questão das competências a serem desenvolvidas nos níveis do sistema educacional é assim explicitada: (1) na Educação Básica, como um todo: competências básicas da pessoa e do cidadão, bem como a preparação geral para o trabalho como dimensão da cidadania; (2) no Ensino Médio: as competências estabelecidas em cada área de estudo²⁶ e (3) na Educação Profissional: as competências profissionais específicas, que têm como requisitos as competências a serem garantidas pela Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

Nesse sentido é que, o Parecer 16/99 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999b) concebe como uma das prioridades da educação brasileira a melhoria da qualidade da Educação Básica. Segundo o Parecer, ao se buscar preparar as crianças e jovens para um mundo regido principalmente pelo conhecimento e pela mudança rápida e constante, é importante “capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais” (1999b, p. 84).

A Resolução CEB 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico apresenta as áreas profissionais para a Educação Profissional e descreve as competências gerais em cada área. As áreas descritas são: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Dependentes Químicos, *Design*, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade (BRASIL, 1999c).

Além de estruturar o Ensino Médio, abrindo a possibilidade de se realizar a Educação Profissional em nível técnico, junto a uma preparação geral para o trabalho, a LDB 9.394/96 também dedicou à Educação Profissional uma sessão própria. Em 2004, o Decreto 5.154 regulamenta esses artigos e dá especial atenção ao tipo de Educação Profissional de nível médio (BRASIL, 2004a).

²⁶ Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000).

O Parecer CNE/CEB 39/2004 (Brasil, 2004b) responde a consultas sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Segundo o Parecer, a qualificação profissional no Ensino Médio, quando houver, deverá ocorrer articulada a uma formação geral, de modo a garantir a igualdade de oportunidades em eventual continuidade dos estudos. Essa articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio pode ser de forma integrada, concomitante ou subsequente.

Segundo o Parecer, a idéia de um Ensino Médio integrado à Educação Profissional é buscar alternativas para lidar com a dualidade que sempre existiu na legislação brasileira sobre o Ensino Médio: preparação para a continuidade dos estudos ou habilitação para o exercício de uma profissão. Desta forma, o aluno poderá optar por um curso técnico, quando houver essa possibilidade, segundo o plano pedagógico da escola, sem a perda de uma formação que lhe garanta a continuidade dos estudos. As escolas podem optar por uma ou mais áreas e oferecer disciplinas que os alunos possam escolher com vistas a uma qualificação profissional, juntamente com as disciplinas do Ensino Médio.

Entretanto, nenhuma menção é feita seja nas Leis, Decretos ou Pareceres sobre desenvolvimento vocacional, escolha de cursos, orientação para prosseguimento nos estudos ou inserção no mercado de trabalho. Também não há referências de atividades ou possíveis responsáveis para ajudar os alunos nesses processos. O termo carreira aparece apenas para se referir à carreira do magistério (BRASIL, 1996, 1998b; 1999c), ou para falar em igualdade de direitos dos alunos terem uma “carreira educacional mais longa” (BRASIL, 1998e).

No período compreendido entre 2007 e 2009, a LDB/96 foi alterada 21 vezes. Dentre as alterações as que têm implicações para o escopo deste estudo foram o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) e a Lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008) sobre a relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Médio, com a possibilidade de integração entre ambos, podendo oferecer uma qualificação profissional e/ou prosseguimento nos estudos, em nível superior.

Estes encaminhamentos legais foram seguidos da instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnico de Nível Médio, de um Programa de Extensão de Educação Profissional e de outras ações, mas ainda se engatinha quando se pensa na integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Por outro lado, o Ensino Médio no Brasil, nestes últimos anos tem passado por uma discussão importante sobre os seus objetivos e função.

O Ministério da Educação e Cultura promoveu seminários para se discutirem os problemas do Ensino Médio, que o colocam muito distante das diretrizes propostas pelos documentos legais. O ensino academicista e propedêutico, característico do Ensino Médio,

restringe suas ações à preparação dos alunos para passar no vestibular, não tendo qualquer outra função aos olhos da sociedade.

As iniciativas do MEC, como a reformulação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e as mudanças nas matrizes curriculares do Ensino Médio, em 2009, estão sendo seguidas por outras propostas como a construção de uma nova organização curricular flexível. Segundo essas propostas, no mínimo 20% da carga horária total do curso deveriam ser realizadas em atividades e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos alunos.

Em relação ao ENEM, ressalve-se que sua implantação tem sido criticada, apesar das intenções positivas de melhorar a qualidade da educação e, sobretudo, do Ensino Médio, pois estimula a competitividade e a cultura da performatividade, que responsabiliza a escola e o indivíduo pelo desempenho (LOPES; LOPES, 2010). As autoras definem a cultura da performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança” (p. 97).

Segundo as autoras, a melhoria da educação pode ser avaliada por desempenhos em exames, mas não pode se reduzir a apenas isso. As performances precisam de ser analisadas à luz dos contextos e instituir uma mesma avaliação para todo o Brasil pode deixar em desvantagem aqueles que têm menos oportunidades.

Quanto à matrícula por disciplinas em currículos flexíveis, os alunos teriam que fazer ao longo do Ensino Médio opções anteriores à “grande escolha” (o vestibular). Segundo o Parecer CNE/CP Nº: 11/2009, que sintetiza os aspectos essenciais de proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio, uma nova organização curricular deve “estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2009, p. 3).

O momento atual é de fundamental importância para se pensar em políticas públicas que garantam a consecução dos objetivos e recomendações que constam nos documentos legais em relação à questão da inserção do tema trabalho nas escolas públicas e particulares no Brasil. O Congresso da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP) de 2009 abordou questões sobre políticas públicas em educação, trabalho e carreira ao longo da vida.

Tais questões precisam fazer parte de uma discussão mais ampla, como as que estão sendo realizadas desde 2009, para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (vigência de 2011-2020), sob a forma de conferências municipais, regionais e estaduais. Outra

questão é com relação à necessidade de um maior entrosamento entre os Ministérios da Educação e o do Trabalho em políticas de promoção do desenvolvimento da carreira, pois não se conhecem ações que permitam identificar um diálogo entre essas duas instâncias.

Em 13 de julho de 2010, o Congresso Nacional promulgou uma emenda constitucional que incluirá jovens de 15 a 29 anos entre as prioridades do Estado em direitos como saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização e cultura, a chamada PEC²⁷ da Juventude, que poderá abrir espaços para a discussão de políticas públicas de Orientação e Educação para a Carreira aos jovens brasileiros. Este poderá ser um passo importante para o Brasil, que precisa diminuir o abismo existente entre as suas políticas públicas de Orientação para a Carreira (inexistentes) e as políticas públicas de países mais desenvolvidos, como mostram os documentos da OECD (2004, 2005b), CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA (2008), WATTS; FRETWELL (2004) e NCDA (2008). Como menciona Silva (2010): “Enquanto a prioridade na Europa, Estados Unidos, Austrália e outros países é conduzir uma *reforma* das políticas de Orientação Profissional, mal se discute, no Brasil, como *construir* essas políticas” (p.37, grifo do autor).

Em resumo, esta seção permitiu identificar que, desde 1924, marco inicial das primeiras atividades no Brasil, até as leis de ensino compreendidas entre 1930 e 1971, a Orientação Vocacional/ Profissional nas escolas é concebida como seleção e orientação profissional, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5.692/71) por conceber um caráter profissionalizante obrigatório ao Ensino Médio, faz referência explícita ao aconselhamento vocacional e insere a Orientação Vocacional/ Profissional na Orientação Educacional. A retirada da obrigatoriedade de profissionalização pela Lei 7.044/82 parece ensejar a não-necessidade da Orientação Vocacional/ Profissional, que vai se tornando cada vez mais ausente do cotidiano das escolas.

A partir da LDB 9.394 em 1996, os documentos legais deixam de se referir explicitamente à Orientação Vocacional/ Profissional para referir-se à Qualificação para o Trabalho, ensejando uma preparação básica para o trabalho, obrigatória na Educação Básica como um todo (mas de forma mais contundente no Ensino Médio) e uma profissionalização opcional na Educação Profissional de Nível Técnico. Embora com algumas ressalvas, feitas anteriormente sobre a concepção de trabalho, são apontadas como competências básicas a serem desenvolvidas conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores relativos ao contexto do trabalho. Ainda de acordo com os documentos legais, essas competências

²⁷ PEC – Proposta de Emenda Constitucional.

deveriam ser desenvolvidas dentro dos conteúdos, inseridas no currículo, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

A inserção no currículo deixa para o professor a responsabilidade de realizar a articulação entre os conteúdos e a experiência dos estudantes e com a realidade do mundo do trabalho. Implicitamente, também é da responsabilidade do professor lidar com a afetividade vinculada aos conteúdos apreendidos, pois segundo o espírito da lei “as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno” (BRASIL, 1998e, Art. 5º, Inciso IV). A mobilização dos afetos, por seu turno, pode levar ao interesse ou à rejeição a conteúdo/s, o que posteriormente desempenha papel importante no desenvolvimento de interesses profissionais e na construção de projetos de vida.

Chama especialmente a atenção a total omissão nos textos legais sobre desenvolvimento vocacional ou de carreira, ou mesmo de referências a como ajudar os alunos a realizarem escolhas, a tomarem decisões relativas à carreira, apesar de um crescente aumento de cursos técnicos e profissionalizantes, com suas vinte e três áreas profissionais, mencionadas anteriormente. E por que essa omissão? Os especialistas em Educação não consideram a necessidade da Orientação Vocacional/ Profissional? E os especialistas da Orientação Vocacional/ Profissional e de Carreira cumprem o papel de estimuladores e elaboradores de políticas públicas em educação, trabalho e carreira? As possibilidades da Educação para a Carreira são conhecidas no contexto da educação brasileira?

O que se constata é que as intervenções em Orientação Vocacional/ Profissional ou de Orientação para a Carreira não têm acontecido nas escolas brasileiras de forma sistemática, nem com enfoque pedagógico. Conforme estudo de Melo-Silva, Lassance e Soares (2004), em sua maioria, os programas de Orientação Vocacional/Profissional são destinados a jovens estudantes do ensino médio do sistema privado, em dúvida sobre a escolha da carreira universitária e realizados em sua maioria por psicólogos. Nas escolas, quando acontecem, muitas vezes se restringem a palestras sobre o mercado de trabalho, na vertente da Informação Profissional.

O papel a ser desempenhado pela Orientação Vocacional/ Profissional diante do mercado de trabalho na sociedade brasileira contemporânea é analisado por Magalhães (2002). O autor considera que a Orientação Profissional pode contribuir para o processo de inclusão social ao trabalhar com populações de baixa renda, de vários modos, entre eles nas “escolas públicas, mediante projetos de orientação profissional, aplicados periodicamente a partir da infância e/ou adolescência” (p.44). O estudo longitudinal realizado por Ferreira, Santos, Fonseca e Haase (2007) evidenciou este fato e os autores sugerem que a Orientação

para a Carreira e a Educação para a Carreira podem contribuir também para a diminuição da evasão escolar.

A necessidade de se reverem as práticas de Orientação Vocacional/Profissional no Brasil e a proposta de programas de orientação mais abrangentes são temáticas recorrentes na literatura (FERRETTI, 1988; MELO-SILVA; LASSANCE; SOARES, 2004; PIMENTA, 1981; RIBEIRO, 2003; SILVA, 2010). Cabe destacar que se considera relevante ampliar e diversificar a oferta de procedimentos do tipo Orientação Vocacional/Profissional, para diferentes cenários e contextos, com diferentes referenciais teórico-metodológicos. É essa a perspectiva em que este estudo foi desenvolvido. E, no contexto escolar, defende-se que a Educação para a Carreira²⁸ é a estratégia que melhor atende às necessidades evidenciadas, como se verá a seguir.

1.6 Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimentos e dificuldades

Apesar da aceitação pelos estudiosos de Psicologia Vocacional das concepções desenvolvimentistas de Super e seguidores, as práticas de intervenção em Orientação para a Carreira²⁹, mesmo no contexto escolar, não mudaram significativamente. Para Gibson (1975), embora a teoria de que o jovem seleciona seus objetivos profissionais em um determinado momento já tenha sido rejeitada há muito tempo e que há necessidade de orientação dos jovens em períodos anteriores a essas escolhas, as práticas na orientação não acompanharam os progressos verificados na teoria: “os estudantes praticamente recebem orientação em relação ao mundo do trabalho nos últimos anos do 2º grau, quando estão mais sujeitos à influência de seus companheiros do que à do orientador” (p.1). Conclusão semelhante foi identificada no estudo feito pela OECD (2004).

Em países da Europa e da América do Norte, apesar das críticas de vários autores, o enfoque pontual, centrado no orientador e voltado à escolha da profissão, permaneceu como a prática mais comum (CONGER, 1994; GUICHARD, 2001; GUICHARD; HUTEAU, 2002;

²⁸ Educação para a Carreira (*career education*) é o conceito utilizado internacionalmente para estratégias de intervenção em Orientação para a Carreira realizadas no contexto escolar. A decisão para sua utilização e não Preparação para o Trabalho será discutida posteriormente, em função dos resultados deste estudo, mas para o momento, considera-se importante a unificação de terminologias. O campo da Orientação para a Carreira já tem expressões em demasia.

²⁹ Doravante Orientação para a Carreira e Educação para a Carreira serão os termos utilizados para se referir, respectivamente, às práticas de intervenção para o desenvolvimento da carreira em geral e na escola.

PINTO, 2003; WATTS, 2001; WATTS; SULTANA, 2004). Por outro lado, a insatisfação pela distância entre o que se ensinava na escola e o que se exigia no mercado de trabalho, foi aumentando significativamente.

A década de 70, do século passado, representa outro ponto de viragem no *Zeitgeist* (o espírito do tempo) com o esgotamento do modelo fordista, para o qual foi decisiva a recessão econômica provocada pela crise do petróleo em 1973³⁰. A diminuição dos postos de trabalho gerou uma competição por empregos que colocou em cheque o otimismo do pós-guerra. O individualismo vai se acentuando nas relações sociais e nas relações de trabalho. A globalização da economia e a Revolução Tecnocientífica exigem do indivíduo novas habilidades e responsabilidades.

As mutações profundas que estão acontecendo no mundo do trabalho e as mudanças nos conceitos de trabalho, educação, formação e carreira têm sido intensas. Perdeu-se a linearidade e a estabilidade. A sequência estudo – profissão – carreira - aposentadoria tem contorno cada vez menos nítido, assim como a idéia de que existe um tempo para o trabalho e outro para o lazer:

Hoje em dia, todas as etapas da vida de uma pessoa se entrelaçam, porque desaparecem as fronteiras entre viver, trabalhar e aprender. A pessoa terá que, em simultâneo, tomar decisões pessoais e profissionais, o que aumentará a necessidade de decidir e de se adaptar, para ultrapassar níveis maiores de insegurança. Deverá ter-se mais capacidade de suportar o risco e enfrentá-lo (RODRIGUES-MORENO, 2008, p.31).

Neste contexto, o conceito tradicional de carreira profissional considerada como um conjunto de postos que a pessoa deveria galgar dentro de uma organização de trabalho, com uma progressão funcional conhecida e hierarquizada, ao longo da vida e, de certa forma, garantida pela sociedade/empresa, está se fragmentando. Cada vez mais as organizações de trabalho têm se preparado para fazer mudanças com rapidez e eficiência, com a estrutura de cargos alterando-se continuamente (HOYT; WICKWIRE, 2001; TRACTENBERG; STREUMER; VAN ZOLINGEN, 2000).

Assim, no modelo atual as organizações estão em contínua mudança para se adaptarem ao avanço tecnológico – mais compactas, maiores, fluidas e flexíveis e cada vez menos preparadas para compromissos de longo prazo com indivíduos. Não há uma profissão, mas uma carreira com eventuais profissões e o contrato entre empregador e empregado

³⁰ As angústias existenciais cedem espaço para as superficiais, da preocupação com a essência chega-se à preocupação com a aparência, do coletivo ao individualismo e o guarda-chuva da política do Estado do Bem Estar Social, que protegia as pessoas contra as intempéries da vida é substituído pelo escudo de proteção individual contra o neoliberalismo feroz, a competição e um futuro incerto.

mudou, a segurança não está no trabalho, mas na empregabilidade. Na sociedade de risco, os indivíduos têm que construir suas próprias identidades de trabalho, em uma base contínua como parte de um processo reflexivo que relaciona mudança social e pessoal (HERR, 2001, 2008).

Os trabalhadores têm de estar cada vez mais envolvidos na autogestão das suas carreiras e na antecipação de mudanças frequentes. A responsabilidade pela carreira passa a ser dos indivíduos. Cabe a eles acumular habilidades e reputações que podem ser investidas em novas oportunidades quando elas aparecerem.

O conhecimento torna-se a principal moeda no mercado de trabalho e a educação adquire uma importância fundamental, em parte pelo seu papel tradicional de transmissora do conhecimento. Mas é preciso mais do que conhecimentos, é preciso ter competências. O diploma universitário ou uma qualificação para uma ocupação não garante mais o emprego. Instala-se a necessidade de uma aprendizagem constante ao longo da vida, de aprender a tomar decisões e lidar com as transições na carreira, impostas pelas rápidas mudanças no mundo do trabalho.

Segundo Herr (2001), durante o século XX houve um clamor nos Estados Unidos por reformas educacionais, argumentando-se que “as escolas eram muito livrescas, muito orientadas para os cursos pós-secundários (*college*) com insuficiente educação vocacional” (p. 198, tradução nossa). Tais críticas se estenderam para as práticas de orientação para a carreira, voltadas para as escolhas educacionais e ocupacionais.

Esse quadro de insatisfação em relação à Orientação Vocacional, em particular, e ao sistema educacional como um todo, gerou um movimento no qual se pretendia relacionar educação e trabalho – a Educação para a Carreira (*Career Education*). O movimento foi iniciado por Sidney Marland Jr, considerado o “Pai da Educação para a Carreira” e desenvolvido por Kenneth Hoyt, ambos comissionados na Secretaria de Ensino dos Estados Unidos (USOE) entre 1970 e 1982.

Entre dezembro de 1973 e abril de 1974, professores, educadores e funcionários dos Departamentos de Educação de vinte e cinco estados norte-americanos, além de líderes nacionais na área da Educação, aceitaram participar de uma série de atividades, como Oficinas de Educação para a Carreira ou pesquisas nas quais foram discutidos princípios, conceitos-chave e condições para implementação da Educação para a Carreira. A finalidade destes encontros foi contribuir para a elaboração de um projeto de lei a ser submetida ao Congresso Nacional, para promover uma reforma educativa. Na conclusão destes trabalhos Hoyt (1995, 2005) propôs uma definição para Educação para a Carreira:

Um esforço do sistema educativo e de toda a comunidade dirigido a contribuir para a reforma educativa ajudando as pessoas com atividades na sala de aula, a relacionar educação e trabalho e a adquirir competências gerais para um positivo desenvolvimento da carreira, de forma a permitir a cada um fazer do trabalho, remunerado ou não, uma parte significativa do seu estilo de vida (2005, p.24).

Alguns aspectos desta definição precisam ser discutidos. Para Hoyt (2005), a definição de Educação para a Carreira não é única, mas de modo geral possui quatro elementos básicos: o conceito de trabalho, a infusão curricular, o desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho e o conceito de colaboração. O conceito de trabalho é abrangente e entendido não apenas como o trabalho remunerado, profissão, mas como ocupação, atividades dirigidas a vários objetivos ao longo da vida, incluindo voluntariado, lazer, trabalho realizado em casa e nas atividades escolares.

Nesse sentido o estudo é considerado trabalho e a sala de aula como um lugar de trabalho, onde professores e alunos são trabalhadores. Esta concepção de trabalho e de estudo é um dos principais pilares da Educação para a Carreira, que se mantém em muitas práticas de intervenção de carreira.

A infusão curricular refere-se à disseminação transversal nos conteúdos curriculares, em todos os níveis escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior, de questões sobre os valores, conhecimentos e atitudes relevantes ao desenvolvimento vocacional e da carreira. A Educação para a Carreira é considerada por Hoyt (2005) uma fusão entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de desenvolvimento vocacional. A questão da infusão curricular será discutida ainda nesta seção, mas para o momento basta dizer que ela é tão atraente quanto difícil de executar.

Quanto aos hábitos e atitudes em relação ao trabalho vários autores defendem, sob bases teóricas ou de pesquisa, que eles começam a se desenvolver na infância (HARTUNG; PORFELI; VONDRACECK, 2004; MAGNUSSON; STARR, 2000; RODRIGUES-MORENO, 2008; WATSON; MCMAHON, 2005). Da mesma forma, considera-se que os contextos nos quais as pessoas convivem, como família e escola, têm influência marcante sobre o desenvolvimento da carreira (FERREIRA; SANTOS; FONSECA; HAASE, 2007; PATTON, 2005; VONDRACECK, 2001; YOUNG; COLLIN, 2004).

A escola por ser um dos primeiros lugares de trabalho que a criança participa, torna-se lugar privilegiado para observar (e aprender) sobre hábitos e comportamentos relacionados ao trabalho. O professor é um modelo importante para a criança, tanto pelo que faz quanto pelo que fala e transmite, ainda que não intencionalmente, sobre suas concepções de Educação, Trabalho e Carreira.

Por último, a questão da colaboração entre a escola e a comunidade ocupacional ou profissional é considerada vital por Hoyt, mas o sentido de colaboração é de uma parceria na qual a autoridade, a responsabilidade e a avaliação sejam efetivamente divididas, conjuntas. O envolvimento da comunidade não é apenas para ajudar, mas também assumir responsabilidades no planejamento, treinamentos, execução e avaliações. Um Programa de Educação para a Carreira exitoso depende em muito de parcerias bem estabelecidas.

Embora a implantação da Educação para a Carreira, tal como defendida por Hoyt e Marland, não tenha obtido o sucesso que seus idealizadores esperavam, pois o projeto de reforma educativa foi rejeitado em 1982, o movimento plantou as sementes de um modelo que vem sendo adotado por outros países, com diferentes formas de execução, mas sempre com um enfoque desenvolvimentista e educacional. No Canadá, Pelletier, Bujold e Noiseux (1979) elaboraram um modelo de ativação do desenvolvimento vocacional para ser realizado na escola, que teve grande aceitação na França e outros países europeus, servindo como referência para a proposta de novos modelos de atuação (GUICHARD, 2001; GUICHARD; HUTEAU, 2002; JENSCHKE, 2002).

Em 2001, a IAEVG (*International Association for Educational and Vocational Guidance*) dedicou um número especial ao tema (IJEVG, 2001). Organizações internacionais como o UNEVOC (*International Project on Technical and Vocational Education*) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico das Comunidades Européias) realizaram estudos que ressaltaram a importância da Educação para a Carreira em diversos países da Europa, América do Norte, Austrália e Sudeste Asiático (CONGER, 1994; OECD, 2004; UNEVOC, 1997; WATTS, 2001; WATTS, FRETWELL, 2004; WATTS, SULTANA, 2004). Watts e Sultana (2004) destacam que está crescendo o

reconhecimento da importância da Orientação e Educação para a Carreira nas escolas, não apenas para ajudar os jovens a fazer escolhas imediatas que enfrentam, mas também para proporcionar os fundamentos da aprendizagem e do desenvolvimento da carreira ao longo da vida (p. 111).

Na publicação da OECD (2004) há um capítulo destinado às práticas de orientação para a carreira voltadas aos jovens: (1) nas escolas; (2) para os que estão fora da escola; (3) para os grupos de risco e (4) para a educação de 3º grau. Após criticar o modelo do Aconselhamento Individual nas escolas, considerado dispendioso e de acesso limitado, o relatório da OECD (2004) destaca que os programas inseridos no currículo, como a Educação para a Carreira, atendem melhor a atual “ênfase na aprendizagem ao longo da vida e na

empregabilidade sustentada” (p. 43). O documento apresenta um anexo que descreve como a Educação para a Carreira, dentro do currículo escolar, é desenvolvida em catorze países.

A partir deste documento e de autores de diferentes países, como Herr (2008), Hoyt (2005) e Wickwire (2005), dos Estados Unidos; de Jenschke (2002), da Alemanha; de Rodrigues-Moreno (2008), da Espanha, e de Watts (2001), do Reino Unido, pode-se observar que os Programas de Educação para a Carreira variam em relação: (1) ao conteúdo que abordam, em função dos objetivos estabelecidos; (2) à estrutura - forma como são inseridos no currículo; (3) ao nível de ensino a que se destinam e (4) aos métodos e recursos utilizados.

Os conteúdos nos programas de Educação para a Carreira diferem em função dos objetivos propostos e das prioridades. Na Alemanha, desde a década de 70, foi inserido no currículo o tema “Preparação para o Mundo do Trabalho” (*Arbeitslehre*) que se refere a uma introdução geral sobre o mundo do trabalho e a vida adulta. As metas pedagógicas estão relacionadas ao desenvolvimento para a empregabilidade, estratégia de aprendizagem ao longo da vida e flexibilidade (JENSCHKE, 2002; OECD, 2004)

Na França, a Educação para a Carreira está amplamente difundida nas escolas primárias e secundárias com objetivos, em geral, cognitivos. Dentre estes estão: (1) a aprendizagem para explorar e entender a função e a organização das empresas e o papel dos trabalhadores; (2) o entendimento dos vínculos entre indivíduos e ocupações e (3) o desenvolvimento de estratégias para buscar informações e tomar decisões (GUICHARD; HUATEAU, 2002; JENSCHKE, 2002).

Na Espanha há obrigatoriedade da oferta de orientação para a carreira em todo o sistema escolar e na educação de adultos com o objetivo de ajudar os alunos a valorizarem o trabalho - remunerado ou não - como uma parte integrante do seu estilo de vida global. O modelo espanhol segue bem de perto as concepções de Hoyt (2005) e Rodrigues-Moreno (2008) argumenta que um programa de Educação para a Carreira deve acontecer em quatro fases: consciência sobre carreiras, exploração de carreiras, tomada de decisão sobre a própria carreira e mudanças ao longo da carreira (habilidades para lidar com as transições).

Segundo Watts (2001), no Reino Unido a Educação para a Carreira tem quatro metas principais: (1) estimular o autoconhecimento – identificação dos interesses, valores, aptidões, habilidades, que definem a espécie de pessoa que alguém é e o tipo de pessoa que deseja ser; (2) proporcionar o conhecimento das oportunidades educacionais e profissionais - a gama de possibilidades que existem, as exigências que elas fazem e as recompensas e satisfação que podem oferecer; (3) ajudar a aprender a decidir – compreender como decisões são tomadas e adquirir as habilidades que ajudarão a tomar decisões satisfatórias para a vida pessoal e

profissional e (4) aprender a lidar com as transições: desenvolver as habilidades que ajudarão a implementar decisões e a administrar as transições quando acontecerem.

Nos Estados Unidos, Wickwire (2005), seguidora das concepções de Hoyt, entende que os objetivos da Educação para a Carreira deveriam promover: (1) consciência, exploração e escolha de carreira; (2) habilidades gerais de empregabilidade, adaptabilidade e promocionalidade; (3) parcerias com o sistema de educação privado; (4) ajuda para relacionar educação e trabalho; (5) uma reforma na educação pela infusão da ênfase de temáticas de carreira nas salas de aulas; (6) uma concepção de trabalho como parte significativa do estilo de vida total e (7) a redução dos vieses e estereótipos para proteger a liberdade de escolha.

Os modelos mais atuais de Educação para a Carreira nos Estados Unidos seguem a proposta de Gysbers e Lapan (2001) que desenvolveram um modelo abrangente de orientação escolar, organizado por nível de graduação (Fundamental, Médio e Superior). Estes modelos se baseiam em competências que são importantes para os estudantes dominarem no seu desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal/social. A preocupação básica é o planejamento individual do estudante para desenvolver, analisar, avaliar e reavaliar periodicamente, suas metas e planos educacionais, ocupacionais e pessoais, de forma a ajudá-lo a tornar-se quem efetivamente ele é capaz de tornar-se.

Em Portugal, os Serviços de Psicologia e Orientação foram implantados nas escolas a partir da década de 70 no ensino primário e secundário como um programa abrangente de orientação escolar e profissional. Dentre os objetivos estabelecidos para esses serviços destacam-se: (1) apoiar alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida, (2) planejar e executar atividades de orientação escolar e profissional através de programas e ações de aconselhamento em nível individual e de grupo; (3) colaborar com outros serviços tendo em vista a organização de informação e orientação profissional e (4) desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem. As ações para a concretização destes objetivos são muito variadas, “situando-se num espectro que vai desde o fornecimento pontual da informação a públicos-alvo muito restritos, a intervenções de cariz desenvolvimental e ecológico” (LEÃO, 2006, p. 69).

Segundo Watts (2001), Programas de Educação para a Carreira podem ser estruturados de acordo com quatro modelos básicos: (1) modelo extracurricular (*extra-curricular model*); (2) modelo de disciplina própria (*specific enclosed model*); (3) modelo integrado a uma disciplina mais geral (*extended enclosed model*) e (4) infusão/ modelo integrado ao currículo (*infusion/integrated model*).

No modelo extracurricular a Educação para a Carreira acontece como um curso à parte com atividades diversas como seminários profissionais que durem de um dia a uma semana, visitas de um dia a um centro de informação profissional. Também ocorrem em módulos, sessões ou pequenos cursos projetados para ajudar os estudantes a atingirem objetivos mais imediatos ou pontuais, como tomar decisões educacionais, profissionais.

A Educação para a Carreira ainda pode ser inserida no currículo como uma disciplina própria, integrada no horário escolar, num programa sistemático de desenvolvimento profissional com duração superior a um ano, sob a orientação de um professor ou de um orientador profissional. A Educação para a Carreira pode ainda ser tema de uma disciplina mais geral, como educação pessoal, para a saúde e social, ministrado pelo professor da matéria ou ainda por um orientador profissional.

As estratégias infusivas são, como referido anteriormente, a pedra angular da Educação para a Carreira, mas também o seu maior desafio (HOYT; WICKWIRE, 2001; JENSCHKE, 2002; OECD, 2004; PINTO; TAVEIRA; FERNANDES, 2003; RODRIGUES-MORENO, 2008). Para Guichard e Huteau (2002), a infusão, quando sistematicamente conduzida, tem a “vantagem de se abrir os ensinamentos à vida, mas comporta igualmente um risco, o de introduzir nos ensinamentos um utilitarismo excessivo” (p. 292). Este comprometimento ideológico da Educação para a Carreira é a principal razão para que neste estudo não se pense, como Hoyt (2005), em reforma educativa que tenha como eixo norteador o trabalho.

Segundo Rodrigues-Moreno (2008), nas estratégias infusivas é feita uma planificação transversal nos currículos escolares para facilitar a integração ao mundo do trabalho. Para tanto é preciso: (1) levar em consideração o nível de desenvolvimento das diferentes etapas da criança e do adolescente; (2) adaptar os objetivos ao desenvolvimento social e moral dessas idades. Entretanto, para a autora, “não é fácil integrar os conceitos vocacionais nos currículos dos distintos países em enfoques educativos” (p.36), apesar dos esforços realizados sobre tais possibilidades e “da imensa bibliografia publicada desde os anos cinquenta” (p.36).

Dentre as razões citadas para tais dificuldades Rodrigues-Moreno (2008) cita, de um lado, a própria história da Pedagogia, pois desde Rousseau, a criança é cada vez mais concebida como alguém que tem que ser mantida longe do mundo dos adultos e, claro, do trabalho. Como resultado, tem-se que as crianças (e os jovens), na maioria dos casos, possuem uma imagem restrita, distorcida e equivocada, de uma realidade inevitável: a vida de trabalho.

Por outro lado, argumenta Rodrigues-Moreno (2008), os adultos com experiência no mundo do trabalho têm dificuldade em transferir o “discurso” do mundo do trabalho para a escola básica e deixam para um segundo plano a educação das competências necessárias para

viver e sobreviver na comunidade econômica industrial, da produção e do comércio. Há ainda dificuldades de ordem técnica, como realizar o planejamento curricular: como fazer, quem deve fazer/ coordenar; como facilitar para que a escola se disponha.

Mas a grande questão está em como motivar os professores e demais educadores para a integração da orientação nas atividades convencionais e na vida regular da escola. “Até que ponto estão dispostos a iniciar uma autêntica inovação educativa, com os problemas e esforços coletivos que a mesma comporta” (RODRIGUES-MORENO, 2008, p.37).

Segundo o relatório da OECD (2004), mesmo nos países onde a Educação para a Carreira é obrigatória, a infusão frequentemente implica em rejeição por parte dos professores, que não querem tomar tempo dos assuntos acadêmicos para tratar de questões vocacionais. As experiências na Áustria e na Noruega mostram que o modelo de infusão requer um alto nível de coordenação e apoio para ser efetivo e, além disso, é preciso oferecer aos alunos recursos para que juntem os “pedaços” de informações em um todo que lhes faça sentido (e alguns alunos necessitam de atendimento individual). Na Noruega a obrigatoriedade foi suspensa para aliviar a carga de trabalho dos professores.

Tais dificuldades, porém, não devem ser impedimentos para que se inclua a infusão dos programas de Educação para a Carreira. Ao contrário, os autores defendem que se busquem formas de diminuí-los. Gysbers e Lapan (2001) elaboraram um programa de orientação abrangente (*comprehensive*) no qual além das atividades de infusão existe uma disciplina, opcional, aos alunos que ainda precisarem de mais informações ou apoio, conduzido por um orientador treinado. Na Alemanha, segundo Jenschke (2002), para realizar a *Preparação para o Mundo do Trabalho* os professores têm recebido treinamento especial e são auxiliados, em parte, por orientadores profissionais do Serviço de Emprego.

Desta forma, desenvolver um Programa de Educação para a Carreira, tal como preconizam seus defensores, não significa prescindir de orientadores profissionais, pois sua presença, quando devidamente qualificados, é fundamental para suporte aos professores. Segundo Baptista e Costa (2004), o psicólogo tem como tarefa a supervisão e o monitoramento de todo o processo, ele deve ser o elo de ligação e quem vai provocar, incentivar e buscar otimizar as relações e os recursos existentes na escola e na comunidade educativa:

Compete-lhe criar condições para que a Educação para a Carreira se concretize através de um verdadeiro plano de ação que ultrapasse a intervenção em momentos pontuais do desenvolvimento. No entanto, sempre que necessário, atenderá alunos e alunas que por diversas razões exigem atenção específica ao nível da Orientação Vocacional (BAPTISTA; COSTA, 2004, p. 179).

Em relação ao nível de ensino em que a Educação para a Carreira deve ocorrer há uma forte tendência para que se iniciem ainda nos primeiros anos da escola primária, ajudando no planejamento educacional e da carreira, pois os conceitos de “eu” e de trabalho começam a ser estruturados nesta etapa da vida (WATTS, 2001). Mas nem sempre é assim que ocorre. Segundo o relatório da OECD, o mais comum é concentrar a Educação para a Carreira nas séries iniciais da educação secundária, com exceções como o Canadá, a República Tcheca, a Finlândia e a Espanha que a estendem aos níveis superiores à educação secundária. Há aqueles como o Canadá, a República Tcheca e a Dinamarca em que a Educação para a Carreira começa na escola primária (OECD, 2004).

Contraditoriamente às concepções de aprendizagem ao longo da vida e das transições na carreira, o padrão dominante reflete o pressuposto comum de que as decisões relacionadas aos pontos-chave da carreira são tomadas ao final da escolaridade obrigatória, com o foco mais na escolha do que nas implicações da carreira em longo prazo. De qualquer forma, a maneira como a Educação para a Carreira é alocada no currículo determina quais estudantes serão envolvidos. Na Alemanha, a Educação para a Carreira é oferecida também na educação superior ou em programas pré-vocacionais para grupos de pessoas entre 16 a 19 anos, nos cursos para adultos em situação de novas escolhas de carreira ou na Pós-Graduação, oferecida como um módulo separado de gerenciamento de carreira em um seminário de habilidades específicas: autoapresentação ou currículo vitae (JENSCHKE, 2002).

Quanto aos métodos utilizados nos diversos programas de Educação para a Carreira também variam, mas sempre com ênfase nas abordagens pedagógicas em grupos. Dois modelos são os mais utilizados: (1) o cognitivo: que acontece por meio da transmissão de informações pelos professores e (2) experiencial: baseado em situações vivenciais, como dinâmicas de grupo, simulações, contato com profissionais e visitas a instituições, fábricas, empresas ou Centros de Informação Profissional. Cada um produz uma gama diferente de resultados e tem também diferentes implicações para o papel do professor/ orientador e para o treinamento requerido para prepará-los para suas tarefas. (WATTS, 2001; JENSCHKE, 2002; VILHJALMSDOTTIR, 2007).

Nos países europeus é comum, e recomendado, que os programas de Educação para a Carreira estabeleçam pontes com o mundo do trabalho, através da organização de experiências para ajudar os alunos a desenvolverem as próprias perspectivas acerca do mundo do trabalho e de suas preferências em termos profissionais (OECD, 2004, 2005b). As iniciativas envolvem experiências no próprio local de trabalho (*work experience*), observação de trabalhadores (*work shadowing*), visitas ao local de trabalho, simulações (*work simulation*)

– como míni-empresas ou ainda um esquema de tutoria (*mentoring*) de adultos para jovens em processo de escolha e/ ou planejamento da carreira. Estas experiências são consideradas fundamentais nos programas de Educação para a Carreira e sua efetivação está intimamente ligada ao desenvolvimento de parcerias com a comunidade laboral.

Existem outros recursos que podem ser utilizados na Educação para a Carreira. Alguns dos mais presentes na literatura consultada serão mencionados a seguir. Na França, são utilizados métodos baseados no ADVP (Ativação do Desenvolvimento Vocacional e Pessoal) de Pelletier, Bujold e Noiseux (1979). Baseado na teoria desenvolvimentista de Super, na teoria da estrutura do intelecto de Guilford e na psicologia humanista de Rogers, o enfoque operatório desenvolvido pelos autores propõe um esquema de atividades referentes às tarefas correspondentes ao estágio de exploração: exploração, cristalização, especificação e realização. Neste modelo as etapas são bem estruturadas e as atividades incluem o autoconhecimento e conhecimento sobre as profissões, mas também a socialização e as relações com a escola, inclusive a motivação (GUICHARD; HUATEAU, 2002).

O Real Game, outro exemplo de recurso, é um programa de computador para o desenvolvimento da carreira que envolve simulação e desempenho de papéis. Propõe exercícios que permitem aos estudantes aprender sobre a vida adulta e papéis profissionais e a se engajar no planejamento educacional e da carreira. Podem ser desenvolvidos na sala de aula ao longo do semestre ou em encontros de cerca de 20 horas³¹.

Outro recurso bastante utilizado, segundo o relatório da OECD (2004), é o sistema de elaboração de perfis (*profiling*) e portfólio. Um portfólio pode ser descrito como uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelo(s) aluno(s), ao longo de um determinado período de tempo. Segundo Silva e Francisco (2009) “esta estratégia permite ao estudante uma ampliação e diversificação do seu olhar, estimulando a tomada de decisões, a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros” (p. 564).

A elaboração destes materiais requer que os indivíduos desenvolvam e mantenham os registros em relação ao desempenho acadêmico, planos educacionais e de carreiras, que podem começar nas séries iniciais ou mais tarde. Na Austrália ajudam os alunos a identificarem as competências relacionadas ao trabalho que estão desenvolvendo através dos

³¹ O programa Real Games foi desenvolvido no Canadá em 1996, mas é usado em outros países, como Austrália, Alemanha, Dinamarca, Estados Unidos, França, Holanda, Hungria, Inglaterra e Nova Zelândia. Está disponível na internet nos sites: <http://www.realgame.org/index.html> ou <http://www.realgame.com/australia.html>.

vários conteúdos escolares. Watts (2001) cita experiências, na Inglaterra e na França, com um professor/ tutor acompanhando o aluno, durante os anos escolares, no seu desenvolvimento de carreira. Periodicamente, ambos fazem anotações em uma pasta sobre suas realizações e a definição de novos objetivos a curto e a longo prazo.

Em vários países os recursos mais utilizados são os materiais impressos que propõem a utilização de material informativo sobre os estudos e as profissões, mas existem também iniciativas de se criar materiais para serem desenvolvidos nas escolas, como livros didáticos para apoiar as atividades de Educação para a Carreira. Em Portugal, Helena Rebelo Pinto desenvolveu um conjunto de “Programas de Educação Vocacional” destinado a estudantes do ensino básico e secundário – *Construir o Futuro* (PINTO, 2003). Segundo a autora, o material insere-se em uma perspectiva educativa da Orientação Escolar e Profissional com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento vocacional no contexto escolar. São quatro livros que correspondem a quatro programas: “QUEM FAZ O QUÊ?”, “SER ESTUDANTE”, “DESCOBRIR CAMINHOS” e “LANÇAR PROJETOS”, destinados, respectivamente a estudantes do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário.

Na mesma linha, Leitão e Paixão (1998a e b) construíram dois Programas de Desenvolvimento Vocacional: um destinado à exploração vocacional para alunos de 7º e 8º anos de escolaridade e outro de apoio à transição Ensino Secundário – Ensino Superior. O primeiro tem caráter preventivo, com o objetivo de “promover a integração entre o processo de elaboração de projetos de vida e a facilitação do sucesso escolar” (1998a, p.1) e o segundo “organiza-se em torno de um conjunto de estratégias antecipatórias, centradas em três níveis de organização comportamental: cognitivo, afetivo e accional” (1998b, p. 3). As autoras fazem menção a outro material “Do sonho ao Projeto” para o desenvolvimento de competências de decisão da carreira para alunos do 9º ano de escolaridade, que está em construção.

Outro exemplo de “boas práticas” em Educação para a Carreira citadas em OECD (2004, 2005b) é a interação entre a escola e Centros de Orientação para a Carreira e/ou Informação Profissional e/ou Empregos. São exemplos conhecidos no Brasil, os CIEEs (Centros de Integração Escola–Empresa) e em Portugal a Cidade das Profissões³². Estes centros, por estarem mais vinculados ao mercado de trabalho, podem oferecer um apoio expressivo aos programas desenvolvidos na Educação para a Carreira. Além desses locais há

³² É possível ter uma idéia do que este centro oferece através do site: <http://cdp.portodigital.pt/sobre-portal/objectivos>.

necessidade de se avaliarem os sites de Informação Profissional para que também possam ser usados como ferramentas auxiliares.

A respeito da avaliação dos programas de Educação para a Carreira, Huteau (2001) aponta que não existem muitas evidências empíricas, mas os resultados parecem positivos. Os dados indicam que as intervenções educacionais influenciam na representação dos caminhos e empregos, além de que os estudantes participantes se mostram mais bem informados.

Os resultados desejados no desenvolvimento de programas de Educação para a Carreira estão relacionados tanto a habilidades gerais do processo ensino-aprendizagem, como ao desenvolvimento vocacional. Um dos argumentos para a Educação para a Carreira nas escolas é justamente fortalecer a motivação dos alunos para o estudo e a aprendizagem através da percepção da ligação entre o que se aprende na escola e o mundo do trabalho.

Segundo Wickwire (2005), programas de Educação para a Carreira podem contribuir para:

1. Melhoria no desempenho das habilidades acadêmicas básicas (matemática e leitura), requeridas para a adaptabilidade em uma sociedade de mudanças rápidas como a atual
2. Desenvolvimento de habilidades e atitudes em relação a bons hábitos trabalho (e de estudo)
3. Desenvolvimento de um conjunto significativo e pessoal de valores de trabalho que motive o indivíduo a querer trabalhar/estudar
4. Desenvolvimento de habilidades para fazer escolhas na carreira, para encontrar e manter o trabalho
5. Desenvolvimento de habilidades ocupacionais específicas e de relacionamento interpessoais
6. Desenvolvimento de habilidades de autoconhecimento e conhecimento das oportunidades educacionais e ocupacionais disponíveis
7. Conhecimento dos meios disponíveis para a educação continuada e permanente
8. Estar colocado ou procurando ativamente colocação em um emprego, em um sistema de ensino ou em sua vocação de acordo com decisões da carreira no momento
9. Estar ativamente buscando encontrar um sentido e significado através do trabalho e do uso produtivo do tempo de lazer
10. Conhecimento dos meios disponíveis para mudar as próprias opções de carreira - os constrangimentos sociais e pessoais impostos às alternativas de carreira. (p. 129, tradução nossa)

Para Wickwire (2005), as avaliações de vários programas de Educação para a Carreira mostram incrementos nessas habilidades, mas de forma diferenciada. Algumas habilidades são mais fáceis de serem observadas e desenvolvidas, enquanto outras dependem de estudos

longitudinais e outras não podem ser imputadas apenas a programas de Educação para a Carreira.

Vilhjalmsdottir (2007) realizou um estudo no qual comparou os resultados de modelos de Educação para a Carreira trabalhando com três grupos: (1) utilizando o modelo cognitivo, (2) outro o modelo experiencial e (3) um grupo controle, sem nenhum programa. A pesquisa mostrou que ambos os métodos tiveram impacto positivo em aspectos importantes do processo de tomada de decisão da carreira. Nos grupos experimentais os alunos se tornaram mais decididos, se comparados ao grupo controle, em relação a onde continuar os estudos e procuraram mais informações educacionais e profissionais.

Em relação às críticas aos programas de Educação para a Carreira, Patton (2005) considera que, em geral, os programas precisam de ser reformulados em relação a três questões fundamentais. Primeiramente, o enfoque no pareamento indivíduo- profissão, como base em tipologias que não são universais e menosprezam as construções subjetivas que os indivíduos fazem de si mesmo, das pessoas e dos ambientes profissionais. Outra questão, esta de natureza ideológica, refere-se à sua utilização para o que chamou de contabilidade social (*social bookkeeping*), sugerindo que os alunos são incentivados para áreas com base em uma análise de percepção das necessidades do mercado.

Por último, comenta sobre a maneira como os programas retratam a tradicional tomada de decisão da carreira, considerada como um processo linear, racional, onde dados derivados objetivamente são usados como base e pouca atenção é dada à complexidade do indivíduo e às influências dos sistemas.

A suposição em modelos de educação para a carreira era que o apoio para tomar a decisão era apropriado nos pontos de decisões cruciais. No entanto sabemos que a tomada de decisão da carreira não é um evento único focado em escolher uma carreira, mas é um processo contínuo no qual um indivíduo constrói uma carreira (PATTON, 2005, p. 3).

Brown (2003) e Niles e Bowsbey analisaram as razões do fracasso da proposta de Marland, Hoyt e seus seguidores (HOYT, 2005) de realizar um reforma educacional tendo por eixo a Educação para a Carreira, nos Estados Unidos, na década de 70. Primeiramente, houve uma reação de educadores que integraram um movimento na educação que ela denomina de “volta ao ensino do básico”, que consideravam que as atividades de Educação para a Carreira no Ensino Fundamental roubavam tempo de outros conteúdos mais importantes (*core subjects*).

Entretanto, os autores admitem que outros erros foram cometidos no planejamento e na implementação destes programas, como o fato do financiamento ser externo ao distrito, o que limitou tanto a manutenção como a continuidade dos programas. Por outro lado, a Educação para a Carreira representou mais trabalho ao já sobrecarregado grupo de professores e os apoiadores sociais, como pais e comunidade empresarial não terem sido cuidadosamente envolvidos, em muitos casos. Outra questão importante identificada pelos autores é que:

O termo Educação para a Carreira foi negativamente associado com educação profissional pelos pais da classe média, que estavam preocupados com que seus filhos pudessem ser desviados do currículo preparatório pra a faculdade (BROWN, 2003, p. 307, tradução nossa).

Por outro lado, Irving (2010) faz críticas em relação aos pressupostos das intervenções em Educação para a Carreira, particularmente em relação à Nova Zelândia, mas, segundo ele, tais dificuldades não são específicas ao contexto sobre o qual ele se debruçou. O referido autor critica a falta de coerência entre as proposições básicas da Educação para a Carreira em seus aspectos teóricos e nas proposições para a prática. Segundo ele, em geral, a carreira é “concebida em termos holístico e relacional, incorporando todos os aspectos da vida” (p. 54), mas na prática o que observa são propostas de Educação para a Carreira centradas “na aquisição de habilidades, competências e atitudes que irão facilitar a progressão do *indivíduo* na aprendizagem e no trabalho” (p. 55, grifo do autor).

Irving (2010) aponta que a Educação para a Carreira, pelo seu enfoque educacional, tem se pautado pelos princípios liberais, do individualismo, da igualdade de oportunidades e da liberdade de escolha, acrescidos das concepções neoliberalistas que atribuem ao indivíduo a responsabilidade pela administração da sua carreira e sucesso (ou fracasso). Desta forma, não se tem discutido nos programas de Educação para a Carreira questões sobre: (a) a discussão e a reflexão crítica sobre o mercado de trabalho e as práticas de emprego; (b) a consideração da carreira como uma construção sociopolítica em constante evolução; (c) a exploração de possibilidade de carreiras alternativas e (d) o potencial para os desafios e mudanças da situação.

Irving (2010) defende a necessidade de um reposicionamento das práticas de Educação para a Carreira como uma prática socialmente justa, pois

O discurso da Educação para a Carreira continua a apresentar aos jovens a ilusão de que se eles *trabalham duro*, vão atrás de suas paixões, assumem a responsabilidade pessoal pelos seus futuros e desenvolvem as atitudes e competências *corretas*, o sucesso virá. Assim, a falta de sucesso é atribuída à falta de tenacidade e individual, ou atributos pessoais (p. 57, grifos do autor, tradução nossa).

Para lidar com essas questões, Irving (2010) defende a Educação para a Carreira como “uma perspectiva que envolva uma dimensão política na preparação de estudantes para um ativo e crítico engajamento democrático em *todos* os aspectos da vida” (p.59). Em um país pleno de desigualdades sociais, culturais e econômicas como o Brasil, essas considerações devem servir de alerta e de direcionamentos em relação à implantação da Educação para a Carreira.

Na realidade brasileira o tema da Educação para a Carreira é relativamente novo, sendo o termo *Career Education* às vezes traduzido como Educação Profissional (JENSCHKE, 2002; LISBOA, 2002), o que pode levar a confusões com a modalidade de educação e preparação para uma atividade ocupacional ou formação profissionalizante, denominada oficialmente Educação Profissional (BRASIL, 1999c). O que é relativamente conhecido no Brasil, enquanto prática e teoria, denomina-se Orientação Vocacional e/ou Orientação Profissional, corpo de conhecimentos que, na escola brasileira, seguiu os passos dos modelos desenvolvidos internacionalmente, denominados *Vocational Counseling*, com as intervenções sendo realizadas por pedagogos e, principalmente psicólogos, com pouca ou nenhuma participação dos professores nesse processo, como se verá a seguir.

È notória também a ausência de conteúdos de desenvolvimento vocacional na formação de professores. A esse respeito são interessantes as considerações de Vondracek (2001) sobre o *status* da Psicologia Vocacional no campo da Psicologia, nos Estados Unidos, mas que persiste em vários países segundo o autor. Segundo o autor, a perspectiva desenvolvimentista abriu possibilidades importantes para a atuação, mas a área continua confinada a uma posição marginal em relação a outros conteúdos. Como exemplo, cita a ausência significativa de questões relacionadas ao desenvolvimento vocacional em manuais de Psicologia do Desenvolvimento (inclusive do adolescente), apesar da importância que a questão vocacional tem para as pessoas.

Por outro lado, refere o autor, as mudanças no mundo do trabalho e na estrutura ocupacional da sociedade, com profissões desaparecendo e novas surgindo, abrem caminho para que a Psicologia Vocacional efetive seu potencial de ajuda a todas as pessoas: crianças, jovens, adultos (homens e mulheres) e pessoas próximas à aposentadoria. O grupo que pode ser atingido pela Psicologia Vocacional é muito amplo e deve precisar de ajuda no mundo atual de tantas mudanças.

Desta maneira, constata-se que várias formas de atuação são possíveis na realidade brasileira, mas há um longo caminho a percorrer, inclusive no estabelecimento de políticas públicas e parcerias. Um trabalho importante é conhecer as possibilidades de se incluir a

perspectiva desenvolvimentista em orientação para a carreira no contexto escolar brasileiro. Conhecer o que pensam profissionais da educação, pais, gestores e pessoas da comunidade, em geral, sobre esta questão. O foco deste estudo são os professores, elementos fundamentais em qualquer uma das modalidades da Educação para a Carreira.

1.7 A Educação para Carreira e os professores: necessidades

A Educação para a Carreira está intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem. Para Hoyt (1995), assim como Super (1980) e Demo (2006), no contexto nacional, a aprendizagem pode ser considerada um trabalho, assim a sala de aula é um lugar de trabalho e professores e alunos são trabalhadores.

Por esta razão, Hoyt (1995) não considera apropriada a denominação “transição escola-trabalho” para as atividades de orientação para a escolha da carreira realizada nas escolas ao final do ensino secundário. Segundo ele, tal expressão não considera a escola como um lugar de trabalho e parece se referir apenas a trabalho remunerado, por isso sugere a denominação “transição escolarização – emprego”, pois a aprendizagem pode ser trabalho, o ensino pode ser trabalho, a sala de aula pode ser um local de trabalho e alunos e professores podem ser considerados trabalhadores.

Como destaca Hoyt, ao se referir à necessidade de inserir no cotidiano da escola atividades para relacionar trabalho e educação, o sentido de trabalho é de um esforço consciente, comprometido com aquilo que se decidiu fazer. Sentir orgulho de fazer, fazer bem feito e buscar a superação seriam metas a serem atingidas nesta perspectiva de trabalho, o que não está vinculado à remuneração, necessariamente. Este é o trabalho na concepção edificante, discutido anteriormente (HOYT, 1995).

Em seu modelo de Educação para a Carreira esse autor propõe promover o desenvolvimento da carreira desde as séries iniciais da escolaridade, por meio de quatro fases fundamentais: (1) consciência de trabalho, profissões e carreiras – durante a educação fundamental, desde as séries iniciais; (2) exploração de carreiras – para conhecer a si mesmo e ao mundo do trabalho; (3) tomada de decisões de carreira – aprender a fazer escolhas ao longo do sistema educacional ou na escolha de uma carreira e (4) nas transições da carreira. Ao longo da vida, as pessoas passam por fases na carreira, como na escolaridade, caso precisem escolher disciplinas a cursar, na escolha de uma ocupação/ profissão, ou em outros momentos

relativos a mudanças na estrutura de empregos, doenças, desejo de mudanças, entre outros. (HOYT, 1995).

Hoyt (2005) relata que, em 1981, identificou dez competências básicas com que o movimento de Educação para Carreira deve contribuir para desenvolver, a saber:

- (a) habilidades acadêmicas básicas de matemática e de comunicação oral e escrita;
- (b) bons hábitos de estudo;
- (c) o desenvolvimento e a utilização de um conjunto de valores de trabalho;
- (d) a compreensão do trabalho organizado como fazendo parte de um sistema;
- (e) o conhecimento de si mesmo e conhecimento das oportunidades educativas e profissionais disponíveis;
- (f) habilidades para tomar decisões na carreira;
- (g) competências para procurar, obter e manter um emprego;
- (h) disponibilidade para utilizar o tempo livre de forma produtiva, através de trabalho não remunerado, incluindo voluntariado e trabalho em casa ou na estrutura familiar;
- (i) habilidades e atitudes para lidar com preconceitos e estereótipos que atuam como determinantes da completa liberdade de escolha da carreira; e
- (j) atitudes de humanização do local de trabalho. (p.61)

Hoyt (2005) reconhece ainda que essas competências se desenvolvem ao longo da vida e se alteram ao longo deste processo. Também considera que elas não são desenvolvidas apenas na educação básica, pois segundo ele algumas delas se desenvolvem mais no contexto de trabalho, como seria o caso da g e da j.

No modelo de Hoyt, de estratégias infusivas, os professores desempenham um papel fundamental, pois “são eles que, através do currículo e de uma forma intencional e sistemática, têm de oferecer informações e atividades que promovam o desenvolvimento da carreira dos seus alunos” (GOMES; TAVEIRA, 2001, p. 33). Entretanto, como observado anteriormente, as estratégias infusivas apresentam muitas dificuldades (JENSCHKE, 2002; OECD, 2004; WATTS, 2001, 2004).

Um estudo sobre a influência dos professores no desenvolvimento vocacional dos estudantes foi realizado em Portugal, por Pinto, Taveira e Fernandes (2003). Por meio dos dados obtidos com alunos e professores, observaram que os professores influenciam no desenvolvimento dos alunos, de três modos: (1) influência geral do professor nos alunos, em termos pessoais, científicos e pedagógicos; (2) influência em relação à ação mais específica

do professor no âmbito da sua disciplina e (3) através da cooperação do professor com outros agentes educativos e da comunidade.

Também em Portugal, Gomes e Taveira (2001) encontraram que uma percentagem significativa de professores reconhece a importância de lidar com o tema, mas não se sentem capacitados para trabalhar objetivos de Educação para a Carreira e evidenciam a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre desenvolvimento vocacional e mundo do trabalho. Para Mouta e Nascimento (2008), a percepção desta realidade pelos professores é fonte de angústia e ansiedade frente à falta de oportunidade (tempo/ conteúdo) e mesmo do sentimento de incapacidade, para tratar com aluno questões vocacionais.

As autoras consideram que os professores, qualquer que seja o seu conteúdo curricular, exercem uma influência importante na elaboração dos projetos vocacionais de seus alunos, pois são figuras importantes na formação e preparação dos jovens para a vida de trabalho. Desta forma, faz “sentido depositar nos professores algumas expectativas no que se refere à facilitação do processo através do qual o projeto social e pessoal da educação se repercute no projeto vocacional e de vida dos seus alunos” (Mouta; Nascimento, 2008, p. 89).

Como estratégia para ajudar os professores, as referidas autoras idealizaram um projeto de consultoria sobre questões vocacionais, realizado por um psicólogo com o objetivo de ajudar os professores a compreenderem como o desenvolvimento vocacional ocorre, e assim promover melhorias na qualidade de suas atividades educativas para poder responder às necessidades vocacionais. Para as autoras a presença de um psicólogo é fundamental, pois o processo de consultoria visa proporcionar:

...uma oportunidade para que cada um, de acordo com o seu projeto profissional, explore a abrangência e os limites da sua intervenção nesta área e defina claramente aquele que será o seu compromisso com a promoção do desenvolvimento vocacional dos seus alunos no contexto das suas aulas e do seu papel docente, conferindo intencionalidade a algumas das ações que já realiza, nomeadamente em termos de exploração direta (por exemplo: visitas de estudo) (p.90).

A inserção de atividades de Educação para a Carreira nas escolas passa necessariamente pelos professores a despeito das estratégias em que elas forem estruturadas, pois os professores desempenham um papel importante no desenvolvimento pessoal e vocacional de seus alunos. Por estarem próximos dos alunos, ao longo da Educação Básica, tornam-se referências, não só como modelos de profissionais, mas também como fonte de apoio para as dúvidas e preocupações vocacionais dos alunos. Nesse sentido, Pinto, Taveira e Fernandes (2000) sugerem incluir no currículo de formação dos professores

... módulos relativos à natureza do processo vocacional ao longo da vida, à relação de complementaridade entre os processos de desenvolvimento acadêmico e de desenvolvimento vocacional e à influência do professor na promoção do desenvolvimento vocacional dos estudantes (p. 54)

No Brasil, tem aumentado os estudos sobre a importância da escola nos projetos vocacionais dos alunos. Embora se reconheça a necessidade de que a Orientação Vocacional/Orientação Profissional aconteça nas escolas (SILVA, 2003; UVALDO; SILVA, 2001, 2009; VALORE, 2003), não se encontrou estudos sobre a relação dos professores com o desenvolvimento vocacional dos alunos.

Valore (2002) apresenta contribuições importantes para a realização de programas de Orientação Profissional em Grupo na escola pública para alunos do Ensino Médio. A autora destaca a importância de se pensar na Orientação Profissional como um campo de atuação interdisciplinar, que envolva psicólogos, pedagogos e outros profissionais, como sociólogos, economistas e administradores. Segundo Valore (2003) a escola, com seu objetivo teórico de preparar para a vida, precisa fazer um articulação das competências que se propõe a desenvolver, como o universo de trabalho:

Se a escola se propõe a incentivar a curiosidade, se ensina a pensar, a colocar e a resolver conflitos, a refletir sobre a realidade social, cultural, histórica e profissional, a ler com critério os meios informativos, a conhecer o pessoal, a aprender o intercâmbio e a solidariedade grupal, estará, certamente, configurando um espaço riquíssimo para a aprendizagem de uma escolha e para a construção de um papel ocupacional adulto (p. 4).

Por outro lado, a análise de algumas propostas de implantação de programas de orientação vocacional no contexto educacional evidencia a necessidade e a dificuldade de se trabalhar com os professores nas escolas (AFFONSO; SPOSITO, 2002; PEREIRA, 2000 e SOARES, 1993). Soares (1993) relata dificuldades para conseguir o apoio e o interesse dos professores, que afirmam não dispor de tempo para integrar-se a mais uma atividade, além da sobrecarga que existe.

A necessidade de apoio aos professores é reforçada por Pereira (2000) ao descrever um programa de Orientação Profissional desde a alfabetização até o ensino médio, com atividades integradas a disciplinas e trabalhadas pelos professores, na educação infantil e ensino fundamental e pelo psicólogo no ensino médio. O papel da escola como um dos agentes na construção da escolha profissional dos alunos e a contribuição dos professores nesse processo são as conclusões do estudo de Affonso e Sposito (2002).

Desta forma, a Educação para a Carreira representa uma alternativa importante para responder aos anseios por programas de intervenções de cunho educativo, democráticos e

sintonizados com as exigências da sociedade atual brasileira; mas a implantação de programas dessa natureza passa pela preparação dos professores.

1.8 O futuro da Educação para a Carreira segundo Kenneth Hoyt

No livro publicado pouco antes da sua morte (ocorrida em agosto de 2008), Hoyt (2005) realizou uma compilação dos esforços realizados por ele e outros, como Marland, para implementar a Educação para a Carreira nas escolas dos Estados Unidos. No livro *Educação para a Carreira: história e futuro (Career Education: history and future)*, ele registra o desenvolvimento da Educação para a Carreira nas décadas de 70 e 80, discutindo suas concepções básicas, citadas em vários momentos deste estudo.

Para finalizar esta seção sobre Educação para a Carreira nas escolas, considera-se importante voltar a Hoyt (2005) para apresentar as atuações que ele considerou necessárias em relação ao futuro da Educação para a Carreira. Estas formulações, em sua maioria, já foram discutidas anteriormente, mas serão úteis a título de conclusão dos estudos realizados.

Segundo Hoyt (2005), o futuro da Educação para a Carreira será especialmente dependente dos esforços de mudanças a serem feitas: (a) na implementação da Educação para a Carreira nas oito primeiras séries da escolaridade – Ensino Fundamental³³; (b) na infusão no Ensino Médio; (c) em parcerias com o Ensino Técnico e instituições universitárias; (d) no envolvimento dos pais em todos os níveis iniciais; (e) em parcerias com o mundo do trabalho; e (f) na formação dos orientadores.

O Ensino Fundamental deve estar voltado para o aumento do desempenho acadêmico nas habilidades acadêmicas básicas (leitura, escrita, compreensão, expressão oral e aritmética/matemática) e duas mudanças devem acontecer:

- (1) Um esforço para motivar os estudantes para querer aprender as habilidades básicas ao descobrirem que elas são essenciais a várias profissões e em outros aspectos da vida. Seria a resposta ao: “Porque eu preciso aprender isto?”
- (2) Encorajar os estudantes a adquirirem e usarem bons hábitos de trabalho, pois hábitos negativos podem ser adquiridos se outros não forem incentivados. A argumentação para essa aquisição é que a sala de aula é uma espécie de

³³ Foram utilizadas as denominações correspondentes ao sistema de ensino brasileiro.

ambiente de trabalho, onde alunos e seus professores passam a maior parte do seu tempo em sala de aula realizando vários tipos de trabalho.

No Ensino Médio as ações em Educação para a Carreira implicaria ajudar os alunos a:

- (1) Ampliar e reforçar o desenvolvimento das cinco habilidades acadêmicas básicas: leitura, escrita, compreensão, expressão oral e aritmética/ matemática, que serão exigidas em todas as profissões;
- (2) Oferecer oportunidades de exploração de carreira e de fortalecimento das noções sobre o que é o trabalho e os valores a ele associados. De preferência, estas aquisições deveriam acontecer através de experiências de trabalho, remunerado ou não, na comunidade.

A Educação para a Carreira foi inicialmente pensada para a Educação Básica, mas posteriormente aconteceram iniciativas no sentido de ampliar a sua atuação para o Ensino Técnico e Superior. Os programas de apoio aos alunos nestes níveis devem envolver: (1) na opção de uma nova carreira, (2) aquisição de novos hábitos de estudo, (3) aprender a lidar com as dificuldades econômicas, sociais e até emocionais e (4) inserção em estágios e trabalhos em tempo parcial. Para a Pós-Graduação recomenda ajudar os jovens a: (re)planejarem sua inserção no mercado de trabalho, planejarem a carreira e desenvolverem habilidades específicas para conseguirem emprego (preparação para entrevistas de emprego e elaboração de currículo).

O envolvimento dos pais na Educação para a Carreira é considerado fundamental, pois a construção dos projetos de vida dos alunos inicia na família, que está inserida em uma comunidade. Tal como as outras pessoas da comunidade, os pais podem contribuir ao: (1) reforçar, ilustrar e enfatizar, junto aos alunos, a necessidade no mundo do trabalho atual de que os trabalhadores sejam competentes nas habilidades acadêmicas básicas; (2) ajudar os professores da Educação Básica e seus alunos a verem e agirem na sala de aula como um ambiente de trabalho; (3) ajudar professores e alunos a executarem as atividades de sala de aula como uma experiência de trabalho real; (4) ajudar a motivar os estudantes a aprenderem as habilidades acadêmicas básicas, mostrando profissões onde este conteúdo é claramente necessário; (5) oferecer oportunidades para aos alunos da Educação Básica observarem trabalhadores empregados a usar os bons hábitos de trabalho; (6) oportunizar aos alunos da Educação Básica visitas nas quais alguns trabalhadores falem sobre os valores de trabalho que eles sentem que sejam importantes para seus empregos; (7) oferecer trabalhos de tempo

integral ou parcial no verão nos quais será planejado ensiná-los sobre como a comunidade profissional age em termos de valores de trabalho e (8) Oferecer atividades de exploração de carreiras para estudantes do Ensino Médio que estejam interessados em uma ou mais profissões que existam na comunidade profissional.

Tais atividades constituem formas de aproximação das famílias e da comunidade à escola, em todos os níveis. Se no Ensino Fundamental o objetivo destas aproximações é o sentido e o contato com o mundo do trabalho, no Ensino Médio a meta é informar, com os pais e adultos significativos atuando como fontes de informações. Algumas destas atividades são estranhas à realidade da sociedade brasileira, como trabalhar nas férias, mas são boas sugestões tanto para aproximar crianças e jovens da realidade do trabalho, como ajudar na exploração e escolha da carreira. Por outro lado, estas orientações mostram mais claramente o que se pode pedir aos pais e aos parceiros sociais.

Sobre os orientadores, Hoyt (2005) é enfático ao defender que os orientadores de Educação para a Carreira sejam pessoas com formação para tal, em especial, que conheça seus princípios teóricos e suas possíveis formas de execução. Propõe uma certificação para esses orientadores, nos moldes das competências estabelecidas pela IAEVG (TALAVERA; LIÉVANO; SOTO; FERRER-SAMA; HIEBERT, 2004).

Ao encerrar o seu livro, Hoyt (2005) afirma que todas as recomendações que ele fez são mais ou menos importantes em função dos contextos, mas o essencial é “levar as pessoas a *acreditarem* na Educação para a Carreira. O tipo de crença ao qual me refiro é aquela que *nunca* acaba, não importa o preço” (p. 154). Esse parece ter sido o lema de sua vida. Que sirva de exemplo a todos que quiserem seguir o seu caminho, inclusive para a autora deste estudo.

Diante das considerações anteriormente expostas, cumpre questionar o que propor e como em termos de Educação para a Carreira frente ao quadro atual da realidade brasileira. Gomes e Taveira (2001) apontam para a necessidade de se prepararem os professores para a realização da Educação para a Carreira, em um quadro de formação psicológica, pois o “desenvolvimento pessoal e profissional do docente nesta área não deve ser feito na base da transmissão de conhecimentos e conteúdos de orientação vocacional, mas a partir dos seus conhecimentos, crenças, atitudes e concepções para a confrontação com os princípios da Educação para a Carreira” (p.81).

Assim sendo, é preciso conhecer o que pensam os professores sobre a Educação para a Carreira/ Preparação para o Trabalho. E o que conhecem sobre desenvolvimento de carreira? Como avaliam a sua influência no desenvolvimento da carreira de seus alunos? Como

despertar nos professores interesses e motivações em relação a conteúdos e atitudes importantes na Preparação para o Trabalho? Que tipo de conhecimentos, atitudes, concepções e crenças eles têm sobre a Preparação para o Trabalho e como se dão as suas atuações nesse sentido, de forma deliberada ou não?

A proposta deste estudo surgiu da tentativa de buscar respostas a essas indagações, que remeteram a dois pontos fundamentais: (1) as bases teóricas da Educação para a Carreira e (2) o conhecimento que os professores têm sobre atividades que propiciem aos alunos perceberem a relação entre Educação, Trabalho e Carreira, compreendida como Preparação para o Trabalho, no contexto brasileiro. Os referenciais teórico-metodológicos utilizados para compreender estas questões foram: as Teorias Desenvolvimentistas de Construção da Carreira e a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e Jodelet e de Abric e Flament, tratados na próxima seção.

2. REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 As Teorias de Desenvolvimento da Carreira: Super, Savickas e a convergência de teorias

As concepções desenvolvimentistas deram início ao enfoque evolutivo sobre o processo da escolha profissional. A ideia central é de que existe um desenvolvimento vocacional paralelo ao desenvolvimento pessoal, e tal como neste, o ambiente exerce papel importante, com o indivíduo participando ativamente deste processo.

O trabalho de Donald Super sobre o Padrão de Carreira de 1951 foi um dos primeiros estudos longitudinais sobre o desenvolvimento da carreira. A partir destes resultados, e de outros que se seguiram a ele, Super e Bohn (1980a) propuseram a introdução de uma abordagem evolutiva da escolha ocupacional/profissional para um modelo de carreira: “a diferença básica entre uma ocupação e uma carreira é o caráter longitudinal, sequencial desta última, em oposição à natureza estática da primeira” (p.156). Segundo os autores, uma ocupação/ profissão³⁴ é o que uma pessoa faz para ganhar a vida em um determinado momento, enquanto a carreira refere-se à sequência de ocupações que a pessoa ocupa ao longo de sua vida.

A teoria desenvolvimentista de Super representa um ponto de virada em três aspectos fundamentais da Psicologia Vocacional da época. Primeiramente, a concepção da escolha de uma carreira como um processo que se desenrola desde a infância até a aposentadoria e não como um acontecimento estático e pontual, na adolescência, como as teorias do tipo Traço-e-Fator afirmavam na primeira metade do século passado. Em segundo lugar, pela ênfase no papel ativo do indivíduo, que escolhe sua carreira como forma de implementação de seu autoconceito, diferindo de modalidades estatísticas que creditavam ao psicólogo o papel ativo na decisão sobre a profissão. O terceiro aspecto refere-se à mudança da concepção de Orientação Vocacional, como ajuda ao indivíduo para escolher uma profissão, de acordo com a “vocação”, como no modelo de Parsons. Na perspectiva desenvolvimentista a intervenção é concebida como um processo de ajuda à carreira ao longo da vida, que inclui a escolha de uma ocupação, a entrada no mundo do trabalho, a adaptação e o progresso ocupacional/profissional e nas transições ou em eventuais mudanças nos papéis sociais (*life role*), para que

³⁴ Os termos: ocupacional e profissional serão utilizados nesta seção com os sentidos de: *ocupacional* – refere-se à ocupação, que por seu lado significa ocupar-se, dedicar-se, trabalhar em algo, podendo ser uma atividade remunerada ou não. *Profissional*, por seu lado, está relacionado à escolha, preparação ou exercício de uma profissão, o que demanda uma formação especial e/ou um nível mais alto de educação (escolaridade). Neste sentido, toda profissão é uma ocupação, mas nem toda ocupação é um profissional. (MELO-SILVA e JACQUEMIN, 2001).

novas escolhas possam ocorrer. (GUICHARD; HUTEAU, 2002; SAVICKAS, 2001, 2002, 2005; SUPER, 1953, 1980b).

Para Savickas (2002), a teoria de Super resultou na modificação do objeto de estudo da Psicologia Vocacional: “o comportamento vocacional permanece como a unidade básica de estudo, mas ao invés de estudar as diferenças do comportamento vocacional entre os indivíduos, a perspectiva da carreira se concentra nas mudanças no comportamento vocacional pelo mesmo indivíduo ao longo do tempo” (p. 151). Entretanto, a preocupação de Super não foi fundamentalmente explicativa; sua preocupação maior era definir os princípios para intervenções eficazes na consulta psicológica e na orientação (GUICHARD; HUTEAU, 2002).

Super realizou várias revisões em seu modelo procurando integrar os resultados de pesquisas realizadas por estudiosos da Psicologia Vocacional, bem como de outras áreas do conhecimento como a Sociologia, a Economia e de diferentes áreas da Psicologia, como a das Diferenças Individuais, do Desenvolvimento, da Personalidade e Social. Para Niles e Bolwsbey (2005), o modelo de Super não se constituiu em uma teoria, mas, como ele próprio considerava, uma reunião de diferentes segmentos de teorias que ele procurou sintetizar ao longo das suas várias reformulações teóricas.

Segundo Guichard (2001), ao longo de quarenta anos, a teoria de Super evoluiu em relação a três aspectos: (1) ênfase maior aos aspectos sócio-culturais, em detrimento dos pessoais, na construção dos projetos de vida e do desenvolvimento de carreiras; (2) articulação da carreira com os outros papéis sociais exercidos ao longo da vida - a carreira profissional passa a ser considerada no contexto dos outros papéis da existência e (3) um interesse menor nas medidas objetivas, obtidas através dos testes, para valorizar as representações (narrativas) que o indivíduo faz de si mesmo.

Os segmentos da teoria de Super se organizaram em torno de três eixos básicos: (1) *life-span* - os papéis sociais (*life-roles*) e o desenvolvimento da carreira ao longo da vida; (2) *life-space* - a interação entre os diferentes papéis no desenvolvimento da carreira e a posição que ocupam na vida das pessoas em função dos condicionantes pessoais e sociais e (3) autoconceito – importância, formação e transposição para o mundo do trabalho. Sua grande contribuição foi esclarecer como a carreira, relacionada ao projeto de vida da pessoa, se desenvolve ao longo da vida (GUICHARD; HUTEAU, 2002; SUPER, 1980b).

O conceito de *life-span* é traduzido na ideia de que o desenvolvimento da carreira se dá na medida em que o indivíduo supera os desafios inerentes a cada estágio de vida e alcança uma maturidade que possibilita a tomada de decisões para prosseguir na carreira. Na

concepção de Super a carreira não se limita à carreira de trabalho, mas refere-se ao estilo de vida da pessoa, retratado na combinação e sequencia de todos os papeis, e não apenas os profissionais, que ela desempenha ao longo da vida. (RODRIGUES, 2008; SUPER, 1980b).

Em seus estudos para compreender como a carreira se desenvolve, Super (1953, 1980a e b) identificou tarefas de desenvolvimento que deveriam ser realizadas ao longo da vida das pessoas. Essas tarefas traduzem as expectativas sociais para as pessoas em cada faixa de idade cronológica e foram agrupadas segundo o momento de vida e ordenadas em estágios e subestágios de desenvolvimento da carreira.

De modo geral, Super (1953) considera que os estágios evoluem gradativamente de acordo com a seguinte ordem: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento - o maxiciclo. Para cada etapa foram definidas tarefas que devem ser realizadas para prosseguir com sucesso em estágios ulteriores. (LEUNG, 2008; NILES, BOWLSBEY, 2005; SAVICKAS, 2002).

O estágio de crescimento compreende o período entre quatro e 13/14 anos de idade e inclui como tarefas de desenvolvimento da carreira: (1) começar a se preocupar com o futuro; (2) aumentar gradativamente o controle da sua vida; (3) convencer-se da importância das atividades escolares e de trabalho e (4) adquirir habilidades e atitudes de trabalho. Durante este estágio, as escolhas profissionais são orientadas inicialmente pelas fantasias, depois pelos interesses e, posteriormente, pelas capacidades (GUICHARD; HUTEAU, 2002).

O estágio seguinte, exploração, se inicia por volta dos 14 anos e termina em torno de 24 anos e é um tempo de (1) autoconhecimento, (2) conhecimento do mundo profissional e, deveria ser, (3) experimentação de papeis sociais e ocupacionais na escola, no lazer ou em trabalhos de tempo parcial. Inicialmente, o jovem realiza tentativas de escolha em função dos conhecimentos que tem das suas características pessoais, obtidos por meio de conversas com amigos, ou na imaginação – fase do “gosto, então vou fazer”; num segundo momento, a realidade tem maior peso e outras questões são consideradas, como competências, mercado de trabalho, oportunidades e outras (MAGALHÃES, 2005). No final deste estágio, em torno dos 24 anos, o jovem já estaria em condições de experimentar e decidir por um campo de trabalho mais específico ao qual deseja se dedicar (quando pode escolher e/ou esperar este tempo para ingressar no mercado de trabalho).

O estágio de estabelecimento, que ocorreria³⁵ entre os 24 e 44 anos aproximadamente, teria como tarefas desenvolvimentais: (1) conquista de um espaço no mercado de trabalho, (2) consolidar sua posição, estabelecendo bons relacionamentos com os colegas e hábitos de trabalho eficientes e (3) progredir na carreira assumindo novas responsabilidades (GUICHARD; HUTEAU, 2002). Na fase de manutenção, entre os 45 e 64 anos, as tarefas incluiriam um repensar do projeto de vida, na busca de novos desafios e possibilidades, seja no próprio trabalho ou em outro. O desengajamento, a partir de 65 anos, envolveria a preparação para a aposentadoria e definição das novas atividades que deseja desempenhar em sua vida (quando a pessoa tem tempo de vida e saúde para isso).

A concepção das tarefas de desenvolvimento divididas em estágios segundo uma sequência linear e previsível foi muito criticada. Super (1980) não se preocupou com esta questão em suas revisões posteriores, preocupado que estava em integrar os determinantes sociais, para responder a outras críticas sobre ser a sua teoria muito focada no indivíduo e em suas características psicológicas.

Entretanto, Super (1980) reconheceu que nem sempre os estágios aconteciam nessa sequência, por isto, ao lado deste maxiciclo, que ocorre ao longo da vida de uma pessoa, identificou miniciclos de exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento que podem ocorrer dentro de cada estágio de desenvolvimento. Nos pontos de transição na carreira, como a passagem de um estágio para o outro ou quando a carreira do indivíduo se desestabiliza por doenças, acidentes, recessões econômicas, mudanças nas exigências profissionais ou outras questões pessoais/ sociais, a pessoa pode voltar a explorar possibilidades para tomar novas decisões de carreira e buscar se engajar na nova ocupação, realizando as atividades inerentes a cada estágio.

Savickas (2002) defende ainda que o segmento da teoria de Super com relação aos estágios foi desenvolvido no contexto dos Estados Unidos, na década de 50, após a Segunda Guerra, com empresas que proporcionavam um emprego para toda vida.

A contribuição de Super não é a contribuição; ela é **uma** contribuição sobre as tarefas de desenvolvimento vocacional para uma cultura e uma época histórica. Foi escrita em meados do século passado para retratar a cultura corporativa de então e as expectativas da sociedade para a vida, especialmente do homem (*male*). Outras contribuições estão sendo narradas hoje quando a economia global, a tecnologia da informação e a justiça social desafiam as narrativas dominantes e reescrevem a organização social do trabalho e o significado da carreira (SAVICKAS, 2002, p. 182, grifo do autor, tradução nossa).

³⁵ O uso dos verbos no futuro do pretérito é intencional, para demarcar que há críticas com essas concepções de Super para os estágios, notadamente, após o período de exploração, como se verá posteriormente na Teoria de Construção da Carreira de Savickas (2005).

O segundo componente chave da teoria de Super é a concepção de *life-space*, que Leung (2008) definiu como “a constelação dos diferentes papéis que a pessoa desempenha em um dado momento e nos diferentes contextos de sua vida” (p.121). A ideia é que ao longo de suas vidas as pessoas enquanto trabalham vivem, ou seja, elas desempenham outros papéis sociais.

Super (1980) identificou nove papéis principais que as pessoas das sociedades ocidentais tipicamente desempenham: (1) filho/a; (2) estudante; (3) os desenvolvidos nas atividades de lazer (*leisure*); (4) cidadão; (5) trabalhador (incluindo desempregados); (6) esposo/a; (7) os desempenhados nas atividades domésticas (*homemaker*); (8) pais e (9) aposentado. Esses papéis são desempenhados em quatro grandes contextos: o lar, a comunidade, a escola e o ambiente de trabalho. Cada papel envolve um conjunto de expectativas sociais sobre como deve ser desempenhado. Assim, esperam-se certas responsabilidades da mãe, do pai e do estudante, da mesma forma que se espera que cada trabalhador realize com competência as atividades referentes à sua ocupação (SAVICKAS, 2002; SUPER, 1980).

Segundo Super (1980), outros papéis podem ser identificados como de irmão, amante, religioso, criminoso (*sic*) e nem todas as pessoas desempenham os nove papéis: as pessoas às vezes não se casam, não têm filhos e também podem não se aposentar. Os papéis podem assumir uma posição de centralidade ou serem mais periféricos em função do momento de vida da pessoa, das tradições sociais, das oportunidades oferecidas e das preferências e capacidades dos indivíduos. Eles também aumentam ou diminuem de importância de acordo com o estágio de vida em que as pessoas se encontram e das tarefas de desenvolvimento que devem ser realizadas em função da idade (SUPER, 1980).

A importância dos papéis pode ser definida operacionalmente em termos do tempo despendido e do envolvimento emocional no desempenho do papel. Para Super (1980), a combinação dos papéis que as pessoas desempenham na vida constitui o seu estilo de vida e a constelação dos vários papéis em interação constitui o padrão de carreira.

O último elemento da teoria de Super refere-se ao autoconceito, definido como a imagem que a pessoa tem de si mesma em algum papel, situação, posição, desempenho em alguma função ou rede de relacionamento. Não tem necessariamente relação com os resultados de testes, inventários ou qualquer medida objetiva; são representações que o indivíduo constroi de si em função das experiências vividas na família, na escola e outros contextos sociais (NILES, BOWLSBEY, 2005; SUPER, 1980).

O autoconceito é produto de complexas interações entre vários fatores: crescimento físico e mental, experiências pessoais, características do meio e estimulação. Representa uma síntese entre as aptidões herdadas, as experiências educativas (no lar e na escola, por exemplo), as oportunidades que o indivíduo tem de observar e desempenhar diferentes papéis e a avaliação que as pessoas significativas fazem da sua capacidade para desempenhar esses papéis (GUICHARD; HUTEAU, 2002; LEUNG, 2008).

Em resumo, na teoria de Super, a pessoa tem uma carreira, composta de uma sequência de papéis sociais, cujas escolhas e desempenho destes papéis estão interligados, com seu grau de importância (*salience*) variando de um estágio para o outro e/ou de um momento para o outro em um mesmo estágio de vida. A maneira como isto ocorre é função tanto de determinantes pessoais (biológicos e psicológicos) como das influências do contexto (históricas e socioeconômicas) que modelam a carreira de cada pessoa.

Para Niles e Bowsbey (2005) e Sverko (2001), a importância de Super pode ser debitada a vários fatores: (1) formulação de um arcabouço teórico (*framework*) que conceitua o desenvolvimento da carreira ao longo do ciclo de vida; (2) realização de estudos longitudinais que resultaram em dados empíricos importantes para respaldar sua teoria; (3) reconhecimento da influência no desenvolvimento da carreira de determinantes pessoais - necessidades, interesses, valores e capacidades intelectuais, e contextuais – grupos de pares, família, mercado de trabalho e (4) elaboração de vários instrumentos para medir construtos como a maturidade, planejamento e exploração da carreira, saliência dos papéis, informação sobre o mercado de trabalho e conhecimento dos princípios para a tomada de decisão da carreira, entre outros.

Segundo Young e Collin (2004), o estabelecimento desses estágios é um dos pontos mais vulneráveis da teoria de Super, pois embora advindos de observações empíricas, eles se basearam em um determinado momento histórico. Em um contexto caracterizado pela mudança e pela imprevisibilidade, é pouco provável que haja uma sequência previsível e normativa de desenvolvimento de idades e fases. Segundo Guichard e Huteau (2002), no contexto atual e cada vez mais “as carreiras profissionais correspondem mais a um caos do que a um desenvolvimento” (p. 185).

As críticas às abordagens tradicionais de desenvolvimento da carreira se avolumaram em função das mudanças sociais e no mercado de trabalho, a partir da década de 70, cujos efeitos foram se tornando cada vez mais fortes à medida que avançavam o desenvolvimento das tecnologias e a globalização. Para Blustein (2001) e Blustein, Kenna, Gill e Devoy (2008)

no campo do desenvolvimento vocacional, as teorias em geral e também a de Super (1953, 1980) não se aplicam à maioria das pessoas no mundo.

Uma das razões é o fato dos estudos que fundamentaram as teorias terem sido realizados com uma dada população e classe social (em geral, de cultura euroamericana da classe média). Segundo Blustein (2001), tais resultados não se aplicam à maioria expressiva de pessoas no mundo que não têm possibilidades de escolha e/ou oportunidades para um desenvolvimento vocacional como descrito.

Assim, a teoria de Super tem sido criticada por autores que consideram que sua teoria se baseia em pressupostos que não são universais e às vezes, nem mesmo se aplicam a todas as classes sociais de uma mesma cultura, como a sequência dos estágios, a importância dos papéis sociais e do autoconceito (BLUSTEIN et al, 2008; GUICHARD E HUTEAU, 2002; LEUNG, 2008; NILES, BOLWSBEY, 2005). Segundo Young e Collin (2004), os enfoques construtivistas também rejeitam a suposição de que uma pessoa poderia ser julgada de forma objetiva e avaliada em relação a uma sequência normativa, também questionada, comprometendo assim o conceito de “maturidade de carreira”.

As respostas não tardaram a surgir e nas duas últimas décadas (1990-2010) o campo da Psicologia Vocacional experimentou um crescimento significativo, só comparável à década que se seguiu à Segunda Guerra (1950/1960). As revisões sobre a literatura na área revelaram a necessidade de resolver duas questões-chave: (1) a busca de novos paradigmas que dessem conta da nova ordem social, econômica e cultural e (2) a necessidade de integrar as várias teorias, a partir de uma perspectiva de desenvolvimento da carreira - o movimento para a convergência, que ainda está se firmando. (ATHANASOU; VAN ESBROECK, 2008; PATTON, 2008).

O trabalho de Guichard e Lenz (2005) de revisão da literatura internacional sobre desenvolvimento da carreira identificou como principais características das teorias: (1) ênfase nos contextos e na diversidade cultural; (2) influência da perspectiva construtivista e (3) ênfase na autoconstrução e no desenvolvimento. É no sentido de integrar estes três segmentos que estão se movendo pesquisadores, teóricos e práticos da área do desenvolvimento da carreira, entre eles Mark Savickas.

A ênfase nos contextos e na diversidade cultural pode ser representada pelos trabalhos de Vondracek (2001) e Young, Valach e Collin (2002) que se desenvolveram na esteira da preocupação com as questões do contexto e influenciados pelos trabalhos de Bronfenbrenner, sobre desenvolvimento humano. A ideia fundamental é que as trajetórias individuais podem não ser tão previsíveis, pois elas dependem das interações que os indivíduos desenvolvem nos

contextos que frequentam e que influenciam, direta ou indiretamente, nos projetos de futuro de uma pessoa.

Para compreender como isto ocorre, quatro níveis de contextos são considerados: microsistema, mesossistema, exossistema e o macrosistema. Os microsistemas são aqueles em que os indivíduos interagem, tais como a família, a escola e o trabalho. O mesossistema se constitui no conjunto de inter-relações entre os diferentes microsistemas em que o indivíduo está inserido, a relação da família com a escola, com o trabalho, a escola com o trabalho, o trabalho com a família etc. O exossistema se refere aos meios onde a pessoa não é um participante ativo, mas nos quais ocorrem acontecimentos que podem afetá-la, como o trabalho do pai, doenças na família, mudança de escola, entre outros e, finalmente, o macrosistema, como uma integração dos sistemas anteriores que asseguram a consistência de uma cultura e de uma sociedade: contextos socioeconômico e tecnológico e os sistemas de crenças e ideologias, por exemplo. (GUICHARD E HUTEAU, 2002).

Patton (2008) ressalta a importância da abordagem contextualista pela inserção definitiva do desenvolvimento da carreira no campo do desenvolvimento humano e pelo destaque das questões contextuais sobre a carreira, como um processo em permanente mudança. Outra contribuição que a autora aponta é a concepção de um modelo que insere a vida humana nos múltiplos níveis descritos acima e a contínua interação entre o indivíduo e essas áreas do contexto.

Outro modelo que responde por esta linha de desenvolvimento teórico é o de Gottfredson (2002) que procurou integrar a perspectiva sistêmica social com os enfoques psicológicos. Em sua teoria, a autora considera o autoconceito um aspecto fundamental no desenvolvimento da carreira, pois, segundo a autora, as pessoas escolhem de acordo com a imagem que têm de si. Entretanto, observa que as preferências profissionais e as escolhas de carreira se dão em função das representações sociais das profissões, mais do que pelas representações pessoais como considerava Super (GUICHARD; HUTEAU, 2002; PATTON, 2008).

A ideia fundamental da teoria de Gottfredson é que ao longo da infância e da adolescência, a pessoa forma um mapa cognitivo das profissões no qual delimita as que lhe interessam. Depois, em função das oportunidades que percebe, assume compromissos que expressam seu modo de escolher durante toda a vida.

Segundo Gottfredson (2002), sua teoria está direcionada para o desenvolvimento de carreira na infância e na adolescência, razão pela qual o papel da família e da escola, importantes veiculadores de estereótipos e valores, é destacado nesta abordagem. A

preocupação central da teoria, segundo a autora, é que as pessoas desnecessariamente limitam (*circumscribe*) e comprometem suas opções de carreira, sacrificando sua autorrealização a fim de satisfazer às expectativas sobre prestígio e questões de gênero das profissões. Ao enfatizar as relações sociais entre os sexos e o prestígio social da profissão, como as bases da estrutura profissional que a pessoa constroi, a autora sublinha o peso do momento e dos contextos na determinação das posições sociais futuras.

Nas últimas décadas do século XX aumentaram as influências do construtivismo sobre a Psicologia Vocacional. Em grande parte este movimento se deve à insatisfação com os modelos teóricos existentes na área e à necessidade de um paradigma que conseguisse lidar com um mundo novo, em quase todos os aspectos, mas principalmente, “provisório”, pois está sempre em mudança.

O paradigma positivista, que durante anos sustentou a Ciência, revela-se restrito no campo das ciências humanas e da carreira. Segundo Patton (2008), na maior parte da sua história, as teorias de desenvolvimento da carreira foram influenciadas pela visão positivista de mundo e de homem que enfatizam a racionalidade sobre a subjetividade, os fatos sobre os sentimentos e a possibilidade de um conhecimento livre de valores. Esse paradigma concebe a existência de uma realidade objetiva, externa ao sujeito, que pode ser revelada por um método científico cujo foco é a mensuração sistemática e estatística de regularidades entre variáveis. A subjetividade, nesse paradigma, deveria ser reduzida ao máximo possível. Sob o guardachuva do positivismo lógico, durante a primeira metade do século passado, as teorias de carreira se desenvolveram em busca da solução de um problema cognitivo, ou seja, resolver a equação: indivíduo *versus* ocupação = ajustamento. O trabalho de construção de instrumentos de avaliação que permitissem conhecer, de forma válida e fidedigna, as características pessoais preencheram as atividades dos pesquisadores e ajudaram nas práticas de aconselhamento. Identificar as ocupações do mundo do trabalho, o segundo termo da equação, não parecia difícil em mundo mais estável, restrito e “quase” previsível.

A revolução tecnológica e a globalização revolveram as águas relativamente plácidas do mundo moderno e resultaram em um mundo marcado pela imprevisibilidade, mobilidade, complexidade e multidiversidade (GONÇALVES, 2006). É nesse contexto que as concepções do construtivismo encontram espaços para estender sua influência no campo científico.

Embora haja diferenças nos vários enfoques construtivistas, a preocupação está em compreender como as pessoas interpretam e dão sentido a suas experiências e ao mundo em que vivem, numa relação dinâmica e inseparável entre a realidade objetiva e a subjetividade dos participantes, que implica numa relação entre o que é conhecido e o processo de aquisição

do conhecimento. De qualquer forma, o conhecimento produzido é irremediavelmente valorativo (porque significado) e ideológico, pois produzido em um dado momento histórico e social (GONDIM, 2003; MINAYO, 2005; SILVA, 1998).

Para o construtivismo não existe verdade absoluta. Cada indivíduo constroi a sua realidade, ao mesmo tempo em que se constroi, a partir de uma interação permanente e contínua com o meio ambiente do qual faz parte. Segundo Young e Collin (2004) é possível utilizar a expressão “construtivismos” para se referir às perspectivas construtivista e do construcionismo social, pelas raízes comuns anteriormente descritas.

Entretanto, há distinções a serem feitas. Grosso modo, pode-se dizer que o construtivismo concentra-se na construção das estruturas cognitivas que o indivíduo elabora no decorrer do seu desenvolvimento, enquanto o construcionismo social concentra-se nas construções que os indivíduos elaboram coletivamente (ARENDETT, 2003).

Desta forma, o construtivismo concebe que a elaboração de significados e a construção dos mundos social, cultural e psicológico ocorrem através de processos cognitivos que visam à adaptação do indivíduo. Assim, a realidade é uma representação resultante de processos cognitivos que organizam e dão sentido às experiências do indivíduo (DOOLITTLE; CAMP, 1999; YOUNG; COLLIN, 2004).

Por seu lado, o construcionismo social enfatiza que os mundos social, psicológico e cultural são construídos através da ação conjunta entre o indivíduo e os contextos sociais. Para os teóricos desta abordagem o conhecimento é histórica e culturalmente específico e é tanto uma pré-condição para o pensamento como uma forma de ação social. “O foco da investigação deve ser a interação, os processos e as práticas sociais. O construcionismo social faz mais do que dizer que algo é socialmente construído: aponta para a localização histórica e cultural dessa construção” (YOUNG; COLLIN, 2004, p. 377).

As várias correntes existentes em ambas as perspectivas divergem não apenas sobre o peso maior ou menor que atribuem ao indivíduo (processos cognitivos) e as influências do contexto. Há outro ponto importante: o construtivismo adota uma visão dualista sobre a questão mundo interno/ mundo externo, enquanto o construcionismo não admite esta divisão. Para o construcionismo social “os mundos” são criados pelo indivíduo, não tendo sentido falar em mundo externo e interno – toda realidade é construída sócio-historicamente, assim “esta construção vai variar de acordo com o contexto cultural e as convenções narrativas diversas que orientam a construção destes discursos” (RASERA; GUANAES; JAPUR, 2004, p. 165).

Estas distinções não bastam, porém, para demarcar as diferenças por vezes marcantes entre as duas perspectivas. A esse respeito, Young e Collin (2004) reconhecem que ambas podem pertencer a uma mesma família cuja característica básica seria que os significados que as pessoas atribuem à sua realidade são construídos em um contexto social, econômico, cultural e histórico e emergem das relações que se estabelecem com o mundo através da ação e do discurso.

No campo da Psicologia Vocacional, esses referenciais proporcionaram uma redefinição da carreira, que passa a ser entendida articulada a um projeto de vida, em um permanente processo de construção e reconstrução, em função dos conhecimentos, emoções e ações que se desenrolam nos contextos em que o indivíduo está inserido (GONÇALVES, 2006). Desta forma, ao atribuir ao indivíduo uma participação ativa e intencional na construção de sua própria realidade, aberto permanentemente às mudanças, as proposições construtivistas se apresentam com alternativa importante para o estudo do desenvolvimento da carreira no mundo atual.

Segundo Young e Collin (2004) as perspectivas construtivista e construcionista social têm sido consideradas cada vez mais um paradigma alternativo ao positivismo, pelos estudiosos do campo da carreira. Desta maneira, resta ainda o desafio de conceber um arcabouço teórico que seja construtivista, ecológico e que enfatize a construção e o desenvolvimento da carreira.

As linhas gerais de um modelo com tais características foram elaboradas pelo Grupo Internacional de Pesquisa sobre Projeto de Vida (*Life Design International Research Group*) criado em 2006, por pesquisadores de várias nacionalidades³⁶. Estes estudiosos são pessoas muito identificadas com a prática, que trabalham na ideia de estabelecer novos paradigmas e teorias abrangentes que possam implementar a prática de orientação para a carreira. Os resultados dos primeiros encontros foram apresentados em Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Esbroeck, Vianen (2009).

O modelo de construção da vida (*life designing model*) define cinco pressupostos sobre as pessoas e suas vidas de trabalho: possibilidades contextuais, processos dinâmicos, progressão não-linear, múltiplas perspectivas e padrões pessoais. A partir destes pressupostos foi criado um modelo baseado na visão epistemológica do construcionismo social e na concepção de que o conhecimento e a identidade de um indivíduo são produtos da interação social e que o significado é co-construído através do discurso (SAVICKAS et al, 2009). Uma

³⁶ Segundo Savickas et al (2009), o grupo conta com representantes da Bélgica, França, Itália, Portugal, Suíça, Holanda e Estados Unidos e tem como sede a Vrije Universidade de Brussel, na Bélgica.

das teorias utilizada como referencial para esse modelo foi a Teoria de Construção da Carreira de Savickas (2002, 2005), apresentada a seguir.

A Teoria de Construção da Carreira representa o esforço de Mark Savickas (2002, 2005) nesta direção. Tal como Super (1953, 1980) que considerava sua teoria um modelo aberto e em permanente evolução, Savickas (2002 e 2005) também apresenta um modelo que partindo da Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super, está em construção.

A apresentação da Teoria de Construção da Carreira, neste estudo, compreende um breve resumo dos principais conceitos da teoria tal como descritos em Savickas (2002) com algumas das reformulações nele encontradas em Savickas (2005). A teoria de Savickas (2002, 2005) se insere em uma perspectiva desenvolvimentista, contextualista e construtivista da carreira, com enfoque interpretativo e interpessoal.

Savickas (2002, 2005) explicita as influências do construtivismo pessoal, do construcionismo social e do contextualismo na maneira como concebe o mundo da carreira, ao reconhecer que “carreiras não são reveladas, elas são construídas enquanto os indivíduos fazem escolhas que expressam seus autoconceitos e fundamentam seus objetivos em uma realidade social de papéis de trabalho” (SAVICKAS, 2005, p. 43, tradução nossa). Mas embora pessoalmente construída, envolve a “interação social e a negociação de significados”, opondo-se a um construcionismo mais radical, que diz que o sujeito constroi a realidade por si mesmo.

Pelo exposto acima, Savickas (2005) considera que na Teoria de Construção da Carreira falar de carreira é falar de carreira subjetiva e não a carreira objetiva. Por carreira objetiva entende-se o conjunto de posições que uma pessoa ocupa desde a escola até a aposentadoria. A definição da carreira subjetiva envolve não a soma das experiências, mas o significado que a pessoa atribui a estas experiências e refere-se: “à construção subjetiva que atribui significação pessoal às lembranças anteriores, experiências presentes e aspirações futuras tecidas por um tema de vida que confere um padrão à vida de trabalho de um indivíduo” (p. 43).

Savickas (2002 e 2005) reconhece que seu modelo tem bases tanto na psicologia das diferenças individuais, com seus modelos do tipo Traço-e-Fator (citando Parsons, Holland e Dawis e Loffquist), como nas teorias desenvolvimentistas, em especial, a de Super (1953, 1980). Da perspectiva das diferenças individuais o autor utiliza os conteúdos referentes aos traços ou tipos de personalidade vocacionais e da abordagem de desenvolvimentista à compreensão dos processos de construção e desenvolvimento da carreira de um indivíduo ao longo da vida.

Entretanto, utiliza como referência a Teoria de Personalidade de Mc Adams (1996), que integra as anteriores. No modelo de Mc Adams (1996) a personalidade é vista como uma construção que envolve três níveis importantes³⁷. O primeiro consiste nos traços de personalidade, que descrevem e oferecem uma configuração única do indivíduo; o segundo são as estratégias e características pessoais de adaptação ao contexto, que compreendem as tarefas, objetivos, projetos, táticas, defesas, valores e outras estratégias mentais, motivacionais e de desenvolvimento que visam contextualizar a vida de uma pessoa em tempo, lugar e papel. No terceiro nível estão as histórias de vida que se referem à construção psicossocial de narrativas pelo indivíduo que integram seu passado, presente e futuro e dão a ele sentido e identidade no mundo moderno.

Savickas (2005) incorpora essas três perspectivas descritas anteriormente como representando, respectivamente o “o quê”, o “porquê” e o “como” do comportamento vocacional, sob as rubricas de “personalidade vocacional”, “temas de vida” e “adaptabilidade de carreira”. O primeiro componente, a personalidade vocacional, consiste nas habilidades, necessidades, valores e interesses de um indivíduo. Esse construto incorpora os traços de personalidade que se apresentam como padrões estruturais de comportamento e, como tais, tendem a permanecer relativamente constantes, tal como avaliados por Holland (1996). Entretanto, em sua teoria Savickas (2005), considera que não deveriam ser tratados como características internas ao indivíduo, a serem descobertas, mas como estratégias para adaptação ao ambiente.

Na Teoria de Construção da Carreira os tipos de personalidade vocacional ou os interesses ocupacionais são desenvolvidos através da relação dinâmica que o indivíduo mantém com a ambiente e refletem os significados emergentes e socialmente constituídos. Savickas (2005) considera fundamental complementar a perspectiva objetiva das teorias tipológicas buscando e interpretando as concepções subjetivas do sujeito em relação a si mesmo e a seus mundos. Segundo Patton (2008): “o foco da teoria é sobre a implementação do autoconceito, em uma perspectiva subjetiva, particular e idiográfica de compreensão da carreira que amplia a perspectiva objetiva, pública e normativa de se entender as ocupações” (p. 148).

Os temas de vida, segundo componente do modelo de Savickas (2005), abordam a questão das narrativas sobre a vida de trabalho e incidem sobre o “porquê” do comportamento

³⁷ Em versão mais recente McAdams e Pals (2006) acrescentaram dois outros níveis a esse modelo: a cultura e contexto social e a configuração única de cada indivíduo na espécie humana.

vocacional. Embora seja um construto utilizado por Super em seus primeiros trabalhos³⁸, Savickas (2005) aproximou a ideia de temas de vida das narrativas pessoais e de carreira subjetiva.

As histórias que o indivíduo conta sobre sua carreira (carreira subjetiva) revelam os temas que os indivíduos usam para fazer escolhas significativas e se ajustam aos papéis de trabalho. Ao falar sobre sua carreira o indivíduo conta a sua própria história de carreira, ele é o autor desta história, não o ator (influência do construcionismo social) (PATTON, 2008; SAVICKAS, 2002).

Para Savickas (2005), as histórias de carreira revelam os temas que os indivíduos usam para dar sentido às suas escolhas e se ajustarem aos papéis de trabalho. São as narrativas sobre a carreira que permitem compreender a dinâmica da pessoa, em seu permanente processo de construção e reconstrução. “Elas contam como o *self* de ontem tornou-se o *self* de hoje e se tornará o *self* de amanhã. Compreender o “porquê” (temas de vida), juntamente com “qual” (tipos de personalidades) e com o “como” (adaptabilidade) tornam a construção da carreira mais compreensível” (p.58).

O significado essencial da carreira e a dinâmica de sua construção se revelam nas histórias que a pessoa conta a seu respeito em relação às tarefas de desenvolvimento, às mudanças de ocupações e às dificuldades (*traumas*) no trabalho que as pessoas enfrentam. Os temas de vida podem, assim, ser identificados nas explicações que os indivíduos relatam para as escolhas que fazem e nos motivos e/ou sentidos que guiaram estas escolhas (SAVICKAS, 2005).

A adaptabilidade de carreira é o terceiro componente e compreende os recursos que o indivíduo tem para cumprir as tarefas, ou seja, as atitudes, crenças e competências (*attitudes, beliefs and competencies*) os ABCs da construção da carreira. Esses recursos modelam o comportamento de enfrentamento usado para dominar as tarefas de desenvolvimento, as mudanças ocupacionais e as dificuldades sociais.

As atitudes, comportamentos e competências são agrupados em quatro dimensões de adaptabilidade: preocupação (*concern*), controle (*control*), curiosidade (*curiosity*) e confiança (*confidence*). Estas dimensões precisam funcionar de forma harmônica para que o indivíduo possa ter um padrão adaptativo que lhe permita: “(1) tornar-se preocupado com seu futuro ocupacional; (2) aumentar o controle pessoal sobre seu futuro vocacional; (3) demonstrar

³⁸ Savickas (2005) cita a obra: SUPER, D. E. **Psicologia da Carreira**. New York: Harper & Row, 1957.

curiosidade pela exploração de possíveis “eus” (*selves*) e cenários futuros e (4) fortalecer a confiança para perseguir suas aspirações” (PATTON, 2008, p. 149, tradução nossa).

A preocupação com a carreira (*career concern*) é considerada por Savickas (2005) a primeira e a mais importante das dimensões da adaptabilidade de carreira, pois sem a tomada de consciência de que precisa pensar no futuro, a carreira não evolui. O controle sobre a carreira (*career control*) envolve responsabilizar-se pela construção da carreira e atividades de planejamento do futuro; curiosidade sobre carreira (*career curiosity*) refere-se à busca de informação e à aprendizagem de estratégias para inserção no mercado de trabalho e aumento da confiança (*career confidence*), relaciona-se aos sentimentos de autoeficácia em relação às próprias competências para ter sucesso nas ações necessárias para fazer e implementar escolhas educacionais e vocacionais.

A adaptabilidade de carreira corresponde aos mecanismos de que o indivíduo lança mão para implementar seu autoconceito em papéis ocupacionais. Ou seja, quando a pessoa identifica o que ela quer ser (de acordo com seu tema de vida), é preciso construir, negociando com as condições contextuais, as formas de consegui-lo: “enquanto os temas de vida guiam a expressão da personalidade para ou em um trabalho, a expressão em si é gerenciada pelo processo de adaptação” (SAVICKAS, 2005, p. 44, tradução nossa).

Esses três componentes: personalidade vocacional, temas de vida e adaptabilidade estruturam as dezesseis proposições que mostram o estágio atual da Teoria de Construção da Carreira. As proposições são a síntese que Savickas (2002, 2005) procurou realizar entre as principais teorias de carreira e de como a carreira é construída através da relação pessoa-sociedade.

A três primeiras proposições representam a contribuição de Vondraceck, Lerner e Schulenberg (1986, citados por SAVICKAS, 2002) e enfatizam a perspectiva contextualista (dimensão social). São muito semelhantes às proposições de Super (1980) em relação aos papéis oferecidos e às possíveis interações entre eles, segundo a perspectiva *life-span*, descritas a seguir.

1. A sociedade e suas instituições estruturam o curso de vida dos indivíduos através de papéis sociais (*life roles*). A estrutura de vida de um indivíduo, modulada por processos sociais, consiste de papéis principais e periféricos. O equilíbrio entre os papéis principais, como trabalho e família, promove estabilidade, enquanto o desequilíbrio produz tensões.
2. As ocupações desempenham um papel principal e um foco para a organização da personalidade para a maioria dos homens e mulheres, embora este foco possa ser periférico, incidental ou mesmo não existente. Então outros papéis sociais como estudante, pai, de trabalho no lar (*homemaker*), em atividades de lazer (*leisure*) e cidadão podem ser centrais. As preferências pessoais em relação aos papéis sociais

estão enraizadas nas práticas sociais que envolvem o indivíduo e os colocam em posições sociais diferentes.

3. Um padrão individual de carreira de um indivíduo – que é o nível ocupacional alcançado obtido e a sequência, frequência e duração dos empregos – é determinado pelo nível socioeconômico dos pais e pela educação, habilidades, traços de personalidade, autoconceitos e adaptabilidade de carreira nas transações com as oportunidades apresentadas pela sociedade (SAVICKAS, 2002, p. 155, tradução nossa).

Savickas (2002) adiciona a visão construcionista social ao conceber que os indivíduos constroem suas carreiras em um contexto específico, situado e datado e atribui um papel pró-ativo (*agency*) aos indivíduos. Eles não são passivos, ao contrário, interagem, de tal forma que “enquanto o contexto molda o indivíduo, o indivíduo molda o contexto” (SAVICKAS, 2002, p. 158).

As proposições de 4-7 referem-se à outra metade da relação pessoa-sociedade e evidenciam o comportamento vocacional da perspectiva objetiva (que é compartilhada com as outras pessoas da sociedade). Essas proposições incorporam as principais contribuições do modelo Traço-e-Fator de ajustamento da pessoa ao ambiente (Parsons, Holland e Dawis e Lofquist), de ajustamento da pessoa ao ambiente que, de modo resumido, concebe que: (a) as pessoas diferem quanto às suas características pessoais; (b) as ocupações têm suas especificidades e (c) há combinações pessoa-ocupação que são mais adequadas do que outras, com margem suficiente entre um e outro polo da relação, como mostram as proposições transcritas a seguir.

4. As pessoas diferem quanto às suas características vocacionais tais como capacidades, traços de personalidade e autoconceitos.

5. Cada ocupação requer um padrão diferente de características vocacionais, com tolerâncias suficientemente amplas para permitir uma ampla variedade de indivíduos em cada ocupação.

6. As pessoas são qualificadas para uma variedade de ocupações devido às suas características vocacionais e as exigências ocupacionais.

7. O sucesso ocupacional depende da extensão em que o indivíduo encontra em seu papel de trabalho uma adequada expressão de suas características vocacionais proeminentes (SAVICKAS, 2002, p. 155, tradução nossa).

Segundo o autor, concepções como os interesses não devem ser reificados como um fator ou traço, são fenômenos relacionais que refletem significados socialmente construídos. Os dados objetivos podem ser úteis, mas o mais importante são as representações que a pessoa faz das características que possui: “o *self* consiste de representações simbólicas que

são pessoalmente construídas, interpessoalmente condicionadas e linguisticamente comunicadas” (SAVICKAS, 2002, p. 161, tradução nossa).

Desta forma, as proposições de 8 a 10 retomam a perspectiva fenomenológica do autoconceito que oferece uma perspectiva subjetiva para compreender a pessoa que está na relação com o meio ambiente. Para Savickas (2002), ao longo da carreira a pessoa busca implementar seu autoconceito, obter realização pessoal e preservar a autoestima, através de “negociações” com as possibilidades e limitações do contexto em que vive, conforme evidenciam as proposições a seguir.

8. O grau de satisfação que as pessoas alcançam em seu trabalho é proporcional ao grau em que elas são capazes de implementar seus autoconceitos vocacionais. A satisfação no emprego depende da inserção em um tipo de ocupação, uma situação de trabalho e um estilo de vida nos quais podem desempenhar os papéis considerados agradáveis ou apropriados em função das experiências nos estágios de crescimento e exploração.

9. O processo de construção da carreira é essencialmente o de desenvolvimento e implementação de autoconceitos vocacionais em papéis de trabalho. O autoconceito desenvolve-se através da interação entre aptidões herdadas, constituição física, oportunidades para observar e desempenhar papéis e as avaliações dos pares e superiores sobre a capacidade para desempenhar tais papéis. A implementação dos autoconceitos vocacionais em papéis de trabalho envolve uma síntese e um compromisso entre fatores individuais e sociais. Esta síntese evolui do desempenho de papéis e aprendizagem por *feedbacks*, seja o papel desempenhado na fantasia, em entrevistas de aconselhamento, em atividades de vida real como *hobbies*, aulas, clubes, trabalho de tempo parcial ou empregos iniciais.

10. Embora os autoconceitos se tornem progressivamente mais estáveis do final da adolescência em diante, permitindo alguma continuidade na escolha e no ajustamento, os autoconceitos e as preferências vocacionais mudam com o tempo e experiências, como situações que as pessoas vivem e mudanças no trabalho (p. 156, tradução nossa).

O desenvolvimento do autoconceito ocorre através da adaptação realizada nessas negociações em sucessivos processos de autorreflexão sobre as “experiências de si” (*self experiences*), que vão estruturando autoconceitos provisórios, que se organizam em estruturas cada vez mais estáveis até o final da adolescência quando suas bases estão formadas. Entretanto, o autoconceito continua a evoluir ao longo da vida, em função das experiências de vida e de trabalho.

Nesse contínuo processo de estruturação desde a infância o papel da família e da escola é muito importante. A criança aprende a se ver com os olhos dos pais, professores e da comunidade através de autopercepções e de comparações e avaliações que faz ou recebe quando desempenha papéis de trabalho, como jogos, *hobbies*, afazeres domésticos e trabalhos

escolares. Ao longo do tempo essas experiências vão construindo os atributos e características que formarão seus autoconceitos vocacionais e suas concepções sobre os papéis de trabalho.

Por outro lado, a família, os vizinhos e a escola fornecem modelos de *self* (*self-idea*) que influenciam no desenvolvimento dos autoconceitos vocacionais na infância e na adolescência. Como é nesta fase que se formam as bases do autoconceito vocacional, Savickas (2002) afirma que o conteúdo do autoconceito está intimamente relacionado com o mundo interpessoal que as crianças habitam.

“Enquanto as crianças imitam as qualidades desejáveis de seus modelos de auto-construção, eles ensaiam atitudes e ações de enfrentamento relevantes, formam valores e interesses em certas atividades e exercitam habilidades e competências à medida que elas se envolvem nestas atividades. (...) Naturalmente, o trabalho escolar também contribui fortemente para o crescimento profissional do auto-conceito, nomeadamente, através da influência do autoconceito do papel de estudante (SAVICKAS, 2002, p. 162).”

Outro aspecto discutido por Savickas (2002) é com relação à estrutura do autoconceito. Tal como Super, ele concebe o autoconceito como um sistema de autoconceitos, evidenciando que o indivíduo tem vários, adquiridos através do desempenho dos diversos papéis sociais. Estes autoconceitos são ativados nos diferentes papéis e podem permanecer relativamente estáveis nas situações específicas em que se desenvolveram e constituem fonte de informação para o sujeito durante o processo de tomada de decisão.

O último grupo de proposições (11-16) trata das tarefas de desenvolvimento. A Teoria de Construção da Carreira continua a postular uma sequência de estágios, mas Savickas (2002) faz algumas modificações para adaptar o modelo de Super (1980) à atual realidade do mundo do trabalho.

11. O processo de desenvolvimento vocacional pode ser caracterizado por um maxiciclo de estágios de carreira que evoluem progressivamente em períodos de crescimento, exploração, estabelecimento, administração e desengajamento. Os cinco estágios se subdividem em períodos marcados por tarefas de desenvolvimento, que os indivíduos experimentam como expectativas sociais.

12. Um miniciclo de crescimento, exploração, estabelecimento, administração e desengajamento ocorre durante as transições de um estágio para o outro ou ainda cada vez que a carreira do indivíduo se desestabiliza, por questões socioeconômicas e pessoais, como doenças e lesões, fechamento de fábricas, dispensa de emprego, reestruturação do trabalho ou automação.

13. A maturidade vocacional é um construto psicossocial que indica o grau de desenvolvimento vocacional de um indivíduo ao longo do *continuum* de estágios da carreira, do crescimento até o desengajamento. De uma perspectiva social a maturidade vocacional de um indivíduo pode ser operacionalmente definida pela comparação entre as tarefas de desenvolvimento encontradas e as que são esperadas, em função da idade.

14. A adaptabilidade de carreira é um construto psicológico que indica a prontidão e os recursos do indivíduo para lidar com as atuais tarefas de desenvolvimento vocacional e as futuras. A capacidade adaptativa de atitudes, crenças e competências (*attitudes, beliefs, competences*) – os ABCs da construção de carreira - aumenta ao longo do desenvolvimento das dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança de carreira.

15. A construção da carreira é estimulada pelas tarefas de desenvolvimento vocacional e produzida pelas respostas a estas tarefas.

16. A construção da carreira, em qualquer estágio, pode ser estimulada por explicações sobre as tarefas de desenvolvimento, exercícios que fortaleçam a capacidade adaptativa e por atividades que clarifiquem e validem os autoconceitos vocacionais. (SAVICKAS, 2002, p. 156, tradução nossa).

Uma das principais mudanças em relação aos estágios é a substituição do estágio de manutenção por um estágio de administração da carreira, que para o autor traduz melhor a situação de vida e de trabalho do presente momento histórico e, particularmente, na sociedade atual, tecnológica, globalizada e em constantes mudanças. Outro ponto importante é a maneira como Savickas (2005) se refere aos estágios.

No atual mercado de trabalho as pessoas não têm mais uma carreira com um emprego. Ao contrário, as pessoas precisam cada vez mais de construir ativamente a sua carreira, adaptando-se às mudanças que ocorrem rapidamente, impondo barreiras e/ou oferecendo novas oportunidades.

Savickas (2005) considera que apesar das mudanças na concepção do maxiciclo, as atividades que caracterizam os cinco estágios – crescimento, exploração, estabelecimento, administração e desengajamento ainda são úteis e podem compor miniciclos que se repetem durante as transições: como na transição escola-trabalho, de um emprego para outro ou de uma ocupação para outra. Assim, uma pessoa em qualquer momento de sua carreira pode, por insatisfação com o trabalho, doença, desaparecimento da profissão ou por demissão, realizar um novo ciclo (o miniciclo) em um ou mais dos estágios do maxiciclo da carreira.

A Teoria de Construção da Carreira representa a tentativa de Savickas (2002) de oferecer um modelo que permita compreender como se desenvolve o comportamento vocacional ao longo da vida. Ao mesmo tempo considera importante oferecer um referencial teórico e metodológico para ajudar os orientadores de carreira em seu trabalho com as pessoas que buscam escolher, manter-se e ter sucesso e satisfação em sua vida de trabalho.

Para Patton (2008) a Teoria de Construção da Carreira é um modelo teórico importante para o movimento da convergência no campo da Psicologia Vocacional, pois utiliza os conceitos e os processos-chave de outras teorias da carreira como as de Holland e Super. Além de conceitos e processos de outras áreas teóricas, como a teoria de

personalidade, teoria da ação e o contextualismo desenvolvimentista, coloca tudo sob o guardachuva da teoria da construção social. Inclui ainda descrições de conteúdos e processos, procurando responder ao o quê, o porquê e ao como do desenvolvimento da carreira.

O modelo de Savickas (2002, 2005) é considerado pela autora deste estudo como uma teoria abrangente que vai incorporar outros desdobramentos teóricos, tal como Young e Vallach (2004), que também têm contribuições relevantes para se pensar na Educação para a Carreira. Esses autores propõem a Teoria da Ação Contextual, embasados em princípios do construcionismo social, enfatizando questões como significação, interpretação e pró-atividade (*agency*).

Young e Vallach (2004) reconhecem a contribuição da Teoria de Construção da Carreira de Savickas (2002, 2005) mas atribuem um peso maior à natureza social e dialógica da ação humana. Nesta perspectiva, a ação só é possível na interação com os outros e o significado da ação humana, intencional e orientada para objetivos, é socialmente construído. Assim, a ação é sempre fruto de uma inter-relação recíproca e mútua do sujeito com o mundo (GONÇALVES, 2006).

Segundo os autores quando as ações, construídas socialmente e ancoradas em representações sociais, são orientadas para objetivos em curto prazo ou muito específicos, constituem um projeto. Quando as conexões e ações contribuem para um sentido de vida mais amplo e a longo prazo, fala-se em carreira, como a própria carreira, a dos pais, de pessoas próximas. A carreira é um construto que as pessoas usam para organizar o seu comportamento a longo prazo em termos sociais e culturais.

Neste enfoque, a carreira é construída mediante um sistema intencional de processos direcionados para metas, entre pais e filhos, mas também com outras pessoas significativas do contexto, em forma de ações e projetos. Desta forma, “carreira, projeto e ação estão hierarquicamente relacionados, ou seja, a carreira inclui projetos e projeto inclui ações” (YOUNG; VALLACH, 2004, p. 503).

Gonçalves (2006) exemplifica como esta questão pode acontecer na família: uma conversa ocasional entre pai e filho pode ser uma ação isolada, que possibilita que outras ações intencionais aconteçam e se organizem em projetos, que ao longo do tempo podem se transformar em uma “carreira de formação/ ocupação para os filhos, que por sua vez se integra nos variados projetos familiares (p. 79).

A noção de projeto é particularmente importante para a prática (particularmente para a Educação para a Carreira), pois é o projeto que torna possível a carreira e esses projetos são construídos em relação a outros existentes no contexto em que a pessoa vive, que os

viabilizam, impossibilitam ou constroem. Segundo a teoria, o contexto familiar tem importância fundamental na construção do projeto do adolescente (e da criança também) mas “há a inevitável influência dos recursos exteriores à família (os contextos partilhados pelos adolescentes e pelos pais). Por exemplo, a informação que os filhos transportam para o diálogo com os pais, sobre o sistema de formação e a organização do trabalho, pode ser proveniente dos professores, do professor de turma, do psicólogo da escola, da comunicação social e dos pares” (GONÇALVES, 2006, p. 80).

Desta forma, pode-se perceber que também os enfoques construtivistas e construcionistas consideram a importância do contexto escolar na construção dos projetos e carreiras das crianças e adolescentes. Patton (2005) considera, entretanto, que tais influências têm se estendido mais às práticas de aconselhamento, do que às práticas de Educação para a Carreira.

Referindo-se mais particularmente ao construtivismo, aponta que para que isto ocorra é preciso que os programas de Educação para a Carreira considerem que a construção da carreira e dos projetos se inserem em um dado contexto histórico, social e cultural. Desta forma, o que importa não é investigar as características da personalidade do aluno (como interesses, habilidades e valores), mas quais as representações e os significados que ele atribui a essas características, construídas em contínua de interação com o meio, ligando assim a mudança pessoal e a social de forma essencial.

Patton (2005) reconhece, porém, que esta perspectiva exige uma escola que enfatize a importância dos conhecimentos e das habilidades que cada aluno possui inicialmente, que privilegie a avaliação formativa voltada para a orientação de experiências futuras e resultados de aprendizagens centrados nas competências do mundo atual:

As escolas precisam ser vistas como comunidades de aprendizagem em que todos os aspectos do seu funcionamento são projetados para desenvolver alunos ativos e com conexões sendo feitas, continuamente, entre a aprendizagem na escola e na comunidade em geral. Aprender a partir dessa perspectiva desafia a divisão do currículo em áreas distintas, e em particular, desafia a tradicional separação entre carreira e outras aprendizagens (p. 25)..

Segundo a autora, se o conhecimento tem uma função adaptativa e deve ser relevante para a pessoa em seu contexto de vida, na Educação para a Carreira do século XXI esta relevância está relacionada com as competências necessárias para a aprendizagem ao longo da

vida. A preocupação com a definição destas competências já foi discutida anteriormente neste estudo³⁹.

Por outro lado, Patton (2005) sugere que na sociedade tecnológica os trabalhadores precisarão cada vez mais de: (a) foco - em quem eles são e o que eles têm para oferecer; (b) direção - conhecer as opções e como estar preparado para maximizar as oportunidades; (c) adaptabilidade - habilidade de fazer o melhor com a mudança e (d) autoestima saudável e autoconhecimento para combater a incerteza e a dúvida. Patton (2005) conclui em seu artigo, que:

“Em uma perspectiva construtivista, as competências do desenvolvimento da carreira envolvem muito mais do que apenas a atividade cognitiva de alinhamento entre o *self* e as informações profissionais e sobre o contexto. É o processamento destas informações que são cruciais para a construção do indivíduo e a integração de conhecimentos e competências relevantes para si próprio, sua estória de vida (...) E é a compreensão do indivíduo de seu papel na construção da história que é um sinal para a autenticidade do processo de aprendizagem. Fundamental para esta autenticidade é a natureza da avaliação dos processos aplicados. Estas abordagens devem incluir a escrita de jornais, o desenvolvimento de planos de ação de renovação para a carreira e construção de portfólios pessoais (p. 26)”.

Na Educação para a Carreira as abordagens desenvolvimentistas apresentadas por Savickas (2002, 2005) e Young e Vallach (2004) representam uma contribuição fundamental, pois oferecem uma nova perspectiva para ajudar os alunos a construírem seus percursos profissionais. Savickas supera o caráter datado da teoria de Super, que inspirou os primeiros programas de Educação para a Carreira. Young e Vallach oferecem um modelo voltado para a prática, que enfatiza a importância da família na construção dos projetos e na necessidade de que o orientador esteja atento às diferentes representações que o indivíduo possui, questões muito pertinentes quando se pensa em Educação para a Carreira.

Assim sendo, este estudo se insere em uma perspectiva desenvolvimentista, contextualista e construtivista da carreira neste estudo representado por Savickas (2002, 2005) e Young e Vallach (2004). Esses autores têm importantes contribuições para a efetivação da Educação para Carreira, concepção internacional, e/ou a Preparação para o Trabalho, concepção nacional, fenômeno objeto deste estudo.

A questão é encontrar formas de operacionalizá-las. As expectativas de resultados deste estudo são de que sistematizar as narrativas dos professores pode auxiliar na tentativa de

³⁹ A autora cita o Canadian Blueprint for Life/Work Designs e o National Career Development Guidelines que estabelecem uma série de objetivos e competências a serem considerados em programas de Educação para a Carreira na Educação Básica. Respectivamente, disponíveis nos sites: (<http://206.191.51.163/blueprint/whatis.cfm>) e (<http://cte.ed.gov/acrn/ncdg.htm>).

dar respostas ao problema de investigação. Objetivando compreender as percepções, crenças e opiniões que os professores têm sobre questões relacionadas à Educação para a Carreira optou-se pela Teoria das Representações Sociais, descrita a seguir.

2.2 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem-se constituído em valioso suporte teórico para pesquisas no campo da educação. O interesse se justifica por essa abordagem oferecer possibilidades de lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade atual, através da compreensão do fenômeno educacional, em uma articulação entre os sujeitos, no plano individual, e as condições socioeconômicas e culturais, no plano social.

Esta articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel, etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes (GILLY, 2001, p. 322).

Segundo Gilly (2001), a Teoria das Representações Sociais oferece possibilidades de acessar os mecanismos pelos quais os fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os seus resultados, envolvendo o social e o individual, o afetivo e o cognitivo, o objetivo e o subjetivo. Para esse autor, a área educacional constitui ainda um lugar privilegiado para se estudar o processo de construção das representações sociais pelos diferentes grupos sociais da escola, sua evolução e a maneira como afetam a relação dos grupos com o objeto representado. Ao analisar o funcionamento seletivo da estrutura escolar, que privilegia a cultura dominante e termina por excluir as crianças das classes menos favorecidas, refere que: “o sistema de representações articula, num todo coerente, as contradições entre ideologia e realidade, assegurando sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação das práticas” (p. 325).

O fenômeno das representações sociais foi apresentado por Serge Moscovici em sua obra “*La psychanalyse, son image et son public*”⁴⁰, em 1961, mas não teve muita aceitação no campo da Psicologia Social da época, cujas pesquisas, situadas dentro de uma tradição

⁴⁰ MOSCOVICI, S. (1978). **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar.

positivista e concepções behavioristas, primavam pela utilização de modelos teóricos e métodos “científicos” (no sentido de busca da neutralidade, objetividade, quantificação e causalidade). Segundo esta tradição, sujeito e objeto são realidades distintas e a realidade objetiva deve prevalecer sobre a realidade subjetiva.

Apenas na década de 80, com o aumento do interesse pelas pesquisas qualitativas, teorias construtivistas e pelo papel do simbólico na orientação das condutas, é que se abre o espaço para o estudo das representações sociais. De um lado, as pesquisas qualitativas se fundamentam na concepção de que não é possível em pesquisas envolvendo pessoas se falar em realidade objetiva separada de realidade subjetiva. Por outro lado, ganha força a ideia de que toda realidade é representada, na medida em que é reapropriada pelo indivíduo ou grupo, reconstruída cognitivamente e integrada a sistemas de valores e referências, histórica, social e ideologicamente situados (ABRIC, 2000; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

É então, com cerca de vinte anos de atraso, que a noção de representação social ressurge, ao assumir a indivisibilidade entre indivíduo/sociedade, sujeito/objeto e interno/externo ao propor o estudo das dinâmicas subjetivas de um sujeito situado, social e historicamente. Moscovici (2001, 2003) parte dos trabalhos de Durkheim, para chegar à noção de representação social, mas ele também reconhece as contribuições dos estudos de Levy-Bruhl, Piaget e Freud para construir seu arcabouço teórico.

Moscovici (2001) retoma e redimensiona o conceito de representação coletiva de Durkheim, concebido como formas de pensamento e saberes compartilhados e impostos socialmente que, irredutíveis à experiência individual, seriam responsáveis por manter os laços entre os membros de uma sociedade através de gerações. Mitos, crenças, religiões e opiniões se impoem ao sujeito, permanecendo estáveis na sua transmissão e reprodução (NOBREGA, 2001).

Ao contrário das representações coletivas de Durkheim, as representações sociais envolvem um processo criativo, de elaboração cognitiva e simbólica, que se dá no âmbito da interação social. Nas representações sociais o individual e o coletivo estão presentes e têm como objetivo identificar como indivíduos e grupos constroem um mundo estável e previsível: “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que uso o termo social em vez de coletivo” (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Para Moscovici (2001; 2003), a integração entre as perspectivas sociológicas e psicológicas se faz através da consideração do processo de comunicação que permite aos

indivíduos interagirem, de modo que alguma coisa do individual passa a se tornar social e vice-versa. É por meio da comunicação e das interações sociais, que ligam o sujeito a outros sujeitos e grupos humanos, que se constroem os saberes que guiarão a interpretação da realidade e a orientação das condutas (COSTA; ALMEIDA, 1999).

A partir dos trabalhos de Moscovici, sobre as representações sociais, outras perspectivas de estudo foram desenvolvidas em função da importância relativa que concebem à questão social ou à psicológica (cognitiva) na construção das representações sociais. Segundo Jodelet (2001), existem vários enfoques das representações sociais, dentre esses se destacam três grupos: (1) abordagem processual ou dimensional, de Moscovici e Jodelet; (2) a teoria do núcleo central, de Abric e Flament e (3) a teoria da Escola de Genebra, de Doise.

A abordagem processual se preocupa, principalmente, com a maneira como ocorrem a construção, a gênese e os processos de elaboração das representações sociais, através dos processos de objetivação e ancoragem e da identificação de seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos. Nesse enfoque, o social e o cognitivo são igualmente considerados.

A perspectiva estrutural ou do Núcleo Central de Abric e Flament dá maior peso aos processos cognitivos e à maneira como se organizam as representações sociais. Segundo Abric (2000), uma representação é constituída de um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes em relação a um dado objeto social, organizado e estruturado em um sistema sociocognitivo específico – núcleo central e elementos periféricos

A teoria defendida por Doise tem uma perspectiva mais socializante, pois considera que os determinantes sociais têm maior peso na organização das representações sociais. Estes enfoques não se constituem em teorias antagônicas, antes representam esforços de aplicação e aprofundamento do arcabouço teórico da grande teoria proposta por Moscovici, cujas características se tornam mais adequadas ou mais interessantes de acordo com o objeto e o objetivo que se deseja pesquisar (ARRUDA, 2002).

2.2.1 A teoria das representações sociais de Moscovici e Denise Jodelet: ideias básicas

Moscovici (2003) considera que na sociedade moderna o pensamento social apresenta duas formas básicas de conhecer e se comunicar: a consensual e a científica. No universo consensual, todas as pessoas são iguais e todos podem falar com a mesma competência, com o

conhecimento sendo considerado um modo de alimentar e consolidar o grupo. O conhecimento consensual é difundido através da conversação informal e das práticas interativas do cotidiano, que ocorrem nas ruas, bares, nos recreios da escola, nos clubes e outros ambientes informais, onde as pessoas compartilham ideias e opiniões, que são consideradas corretas e aceitas socialmente. (OLIVEIRA; WERBA, 2002; MOSCOVICI, 2003).

O universo científico ou reificado é um mundo restrito, onde a palavra ou a verdade é dos “*experts*” que procuram retratar a realidade de forma indiferente à individualidade, com estilo e estrutura determinados por regras pré-estabelecidas pela comunidade científica. Os tipos de conhecimentos que geram são diferentes, mas não existe hierarquia, nem isolamento entre eles, apenas objetivos diferentes. Ambos são eficazes e imprescindíveis à vida humana (ARRUDA, 2002).

As representações sociais são construídas mais frequentemente no âmbito do universo consensual, através da conversação e inseridas nos processos de construção e reapropriação da realidade, como uma tradução, uma interpretação, que se dá no contexto social pelos indivíduos, resultando em um saber próprio das massas, do senso comum. Para Jodelet (2001), as representações sociais “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (p. 18). Para Moscovici (2003), as representações sociais devem ser vistas como uma forma de compreender e comunicar o que já sabemos e resultam de “um esforço constante de tornar comum e real algo que nos parece incomum ou não familiar” (p.58). Assim, a função básica das representações sociais é tornar familiar o não-familiar.

Do ponto de vista social, são três os elementos indutores das representações sociais: (a) a dispersão da informação; (b) a focalização e (c) a pressão à inferência. A dispersão da informação refere-se ao fato de que a informação que circula nem sempre é suficientemente clara para a compreensão da mensagem, seja por não estar disponível a todos os grupos sociais, seja pela ambiguidade da informação ou pelas dificuldades de acesso a todos (falta de tempo, barreiras educativas entre outras).

A focalização da atenção a uma dada informação depende do interesse e das condições de acesso dos sujeitos em relação ao seu conteúdo: o modo como apreendem as informações também dependem de outros conhecimentos que têm sobre o assunto. A pressão à inferência está relacionada à constante necessidade que o sujeito experimenta de buscar consenso com o seu grupo e de responder às exigências da situação.

A pressão à inferência influencia nos julgamentos, levando-o a dar “respostas pré-fabricadas e forçando a um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação” (SANTOS, 2005, p. 28). A interação entre esses três fatores regula o aparecimento e o funcionamento das representações.

As representações sociais não são homogêneas, porque são partilhadas na heterogeneidade da desigualdade social e são sempre atribuição da posição que os indivíduos ocupam na sociedade. Segundo Jodelet (2001), nas representações sociais a maneira como as operações mentais e lógicas ocorrem e como os conteúdos se organizam dependem das condições socioeconômicas e culturais das quais elas emergem: “toda representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam” (p.27).

Na abordagem processual, proposta por Moscovici (2003) e aprofundada por Jodelet (2001), as representações sociais são elaboradas através das comunicações entre os sujeitos de um grupo social por meio de dois processos sociocognitivos básicos: a objetivação e a ancoragem. Na tentativa de tornar o estranho, familiar, a ancoragem busca nas representações pré-existentes uma forma de classificá-lo, colocando-as em um contexto conhecido. Por seu lado, a objetivação transforma noções abstratas em algo concreto, acessível, como ligar uma palavra ou ideia a uma imagem, por exemplo, Deus a pai. Se ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, objetivar é reabsorver um excesso de significados e descobrir a qualidade icônica de uma ideia (ALVES-MAZZOTTI, 2008) .

A objetivação esclarece como os elementos que constituem as representações sociais se organizam e o percurso através do qual esses elementos adquirem concretude e se tornam expressões da realidade, ou seja, como os conceitos ou ideias se traduzem em imagens concretas. A ancoragem tem como objetivo inscrevê-las em um universo de pensamento pré-existente (JODELET, 2001).

Na objetivação podem-se distinguir três fases: (1) a construção seletiva, (2) a esquematização estruturante - formação do núcleo figurativo e (3) a naturalização. A seleção e descontextualização dos elementos da teoria referem-se à apropriação que os sujeitos de um determinado grupo social fazem de uma teoria ou conceito, através da seleção de alguns elementos do *corpus* teórico de acordo com fatores culturais e normativos. Por fatores culturais entende-se o nível de acesso às informações que possuem, segundo o grupo de pertença; os critérios normativos exercem a função de reter “os elementos da informação, preservando a coerência com o sistema de valores próprios ao grupo” (NÓBREGA, 2001, p. 74).

Uma vez feitos os recortes, os elementos são organizados em uma estrutura que constitui o núcleo figurativo, uma estrutura imaginante que vai reproduzir a estrutura conceitual. Este núcleo é o elemento que dá significado, organização e estabilidade às representações sociais. A última fase da objetivação é a naturalização, em que o modelo figurativo adquire “valor de realidade concreta, diretamente legível e utilizável na ação sobre o mundo e os outros. De outra parte, a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e, por generalização funcional, teoria de referência para compreender a realidade” (JODELET, 2001, p. 39).

Na objetivação ocorre um processo de mascaramento ou de acentuação de certos elementos, com possíveis distorções, suplementações ou subtrações de características do objeto representado. Desta forma, o objeto não-familiar é decomposto e recomposto segundo as possibilidades do grupo e dos indivíduos e se torna algo objetivo, palpável, cristalizado e passa a parecer natural, familiar, compondo um núcleo figurativo, estável, materializado e estruturado. Esse núcleo (ao qual Abric deu o nome de núcleo central) vai orientar as percepções e julgamentos em uma realidade socialmente construída, constituindo-se em ferramentas para a ancoragem, o outro processo que ocorre durante a construção das representações sociais.

A ancoragem é o processo que dá sentido ao objeto representado, que transforma algo estranho e perturbador em algo familiar através da sua inclusão num sistema de categorias, ao compará-lo com os critérios de uma dada categoria. A ancoragem refere-se à maneira como o social intervém no objeto representado conferindo-lhe significação e utilidade, através da integração cognitiva do objeto no sistema de pensamento social pré-existente e de transformações que ocorrem neste processo tanto em relação ao indivíduo quanto ao grupo social a que pertence.

O processo de ancoragem é estruturado segundo três condições: (1) atribuição de sentido, (2) instrumentalização do saber e (3) enraizamento no sistema de pensamento. Enquanto atribuição de sentido, a ancoragem mantém uma relação dialética com a objetivação inscrevendo o objeto representado em uma rede de significações, vinculando-o aos valores de um grupo ou sociedade e dando-lhes coerência (JODELET, 2001; NÓBREGA, 2001).

A instrumentalização do saber implica em atribuir um valor funcional ao núcleo figurativo da representação social, que será utilizada como um sistema de interpretação que vai servir para compor tipos em face dos quais os outros indivíduos e os outros grupos serão avaliados ou posicionados (JODELET, 1998). O enraizamento no sistema de pensamento

refere-se à incorporação social do novo ao sistema de representação pré-existente, modificando-o.

A ancoragem vincula a representação social, cristalizada em um núcleo figurativo, a um sistema de valores conferindo-lhe significado, sentido e utilidade. Segundo Arruda (2002): “através da ancoragem o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto” (p. 132).

Desta forma, objetivação e ancoragem mantêm uma relação dialética, que se dá através da comunicação entre os indivíduos de um grupo social ou sociedade, articulando as três funções fundamentais das representações sociais: orientação das condutas e das comunicações, proteção e legitimação de identidades sociais pela subjetividade e familiarização com a novidade.

2.2.2 A Abordagem Estrutural das Representações Sociais de Jean-Claude Abric e Claude Flament

A Teoria das Representações Sociais constitui o ponto de partida das concepções de Abric. Enquanto Moscovici e Jodelet voltaram seus estudos para o processo de construção das representações sociais, o grupo de pesquisa liderado por Abric (2000) buscou compreender como se estruturam e se organizam tais representações.

Para Abric (2001), uma representação é constituída de um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes em relação a um dado objeto social, organizado e estruturado em um sistema sociocognitivo específico. Para o autor referido: “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (p.31).

O núcleo central é determinado pela natureza do objeto, pela relação que o indivíduo ou grupo tem com o objeto e pelos valores e normas sociais, que permeiam o contexto ideológico do momento e do grupo. Esse núcleo estruturante possui duas funções básicas: (1) uma função geradora, pois é através dele que se criam ou se transformam os outros elementos constitutivos da representação e (2) uma função organizadora, que determina a natureza das

relações entre os outros elementos, que unifica e estabiliza a representação (ABRIC, 2000, 2001).

O núcleo central tem ainda a propriedade de se constituir no elemento (ou elementos) estável da representação; assegura a continuidade e resiste à mudança nos contextos em que estão inseridas. Duas representações são diferentes se seus núcleos centrais são diferentes, ainda que possuam os mesmo elementos, mas organizados diversamente em seus sistemas centrais e periféricos.

A centralidade de um elemento na representação social não deve ser atribuída levando em consideração apenas critérios quantitativos. O núcleo central está ligado à dimensão qualitativa da representação. A presença maciça de um elemento não garante a sua centralidade, mas sim o fato de que ela dá significado à representação. Dois elementos, com um mesmo valor quantitativo e forte presença no discurso dos sujeitos, podem ser identificados um com poder central e outro não (ABRIC, 2001).

O núcleo central é acompanhado por elementos periféricos que se diferenciam em relação à sua importância na estrutura da representação, sendo alguns mais próximos do núcleo central (mais importantes) e outros mais distantes. Os elementos periféricos se constituem nos componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos das representações. (ABRIC, 2001; FLAMENT, 2001)

Para Abric (2000), os elementos periféricos têm três funções básicas: concretização, regulação e defesa. A concretização ocorre na medida em que os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade, constituindo-se na “interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada e colocada em funcionamento” (p.32).

A segunda função é de regulação, pois são os elementos periféricos que permitem a integração de novas informações ou transformações à periferia da representação. Eles abarcam eventuais elementos conflitantes, atribuindo-lhes uma importância menor ou reinterpretando-as na direção estabelecida pelo núcleo central ou ainda atribuindo-lhes caráter de exceção. “Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação” (p.32).

Os elementos periféricos têm ainda a uma função de defesa ao incorporar os elementos contraditórios, atribuindo-lhes mudança na ponderação, novas interpretações, deformações defensivas nas funções ou realizando uma integração condicional destes elementos. Para Abric, os dois componentes das representações sociais: o núcleo central e os elementos

periféricos funcionam de forma integrada, onde cada um tem um papel específico e complementar da outra parte.

Flament (2001) considera que os elementos periféricos são esquemas organizados pelo núcleo central que possibilitam aos indivíduos ou grupos atuarem rapidamente em uma dada situação:

Os esquemas periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação: indicam, às vezes de modo muito específico, o que é normal (e por contraste, o que não é) e, portanto, o que é preciso fazer compreender ou memorizar. Esses esquemas normais permitem à representação funcionar economicamente, sem que seja necessário, a cada instante, analisar a situação em relação ao princípio organizador, que é o núcleo central (p. 177)

Para Flament (2001), em situações normais (no sentido de que a representação se aplica) o papel dos esquemas periféricos é de decifração, mas quando a situação se apresenta em desacordo com alguns aspectos da representação, os esquemas periféricos têm a função de proteger o núcleo central. Eles atuam como paracheque entre “uma realidade que questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente” (p.178).

Os esquemas periféricos (elementos periféricos para Abric) absorvem os desacordos da realidade, se deformando, de modo a assegurar os elementos essenciais da representação. Segundo Flament (2001), frente a uma situação “estranha” os esquemas periféricos parecem atuar da seguinte maneira: (1) evocam o esquema normal de resposta; (2) reconhecem o elemento estranho; (3) afirmam a contradição entre esses dois termos; (4) propõem uma racionalização que permite suportar (temporariamente) a contradição. Se uma nova realidade impõe reiteradamente contradições, é possível que a representação se reestruture, pela transformação de seu núcleo central.

Sintetizando, Abric conclui que o sistema periférico não é um componente menos importante das representações que o sistema central, ao contrário, ele é fundamental pois, associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade. Por outro lado, a heterogeneidade do sistema periférico não é sinal de representações sociais diferentes, mas pode sim ser indicador importante de tendências de futuras transformações das representações.

A opção pelo referencial teórico das representações sociais neste estudo deve-se ao potencial que apresenta como um caminho promissor para se investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana:

“Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação das condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Por outro lado, tanto a Teoria das Representações Sociais, de Moscovice, Jodelet, Abric e Flament, como as teorias desenvolvimentistas, de Mark Savickas e Young e Vallach, compartilham alguns aspectos importantes às convicções da autora deste estudo. Em primeiro lugar, uma concepção de homem, como um ser que está sempre em formação, em um estado de constante superação de si mesmo, em uma busca de metas transcendentais e a sua subjetividade com os outros homens que impedem o homem de acabar fechado em si mesmo (GREENING, 1975, p. 21).

Ao construir sua existência cada indivíduo organiza suas múltiplas dimensões ao longo da vida, como resultado das interações significativas que estabelece com o mundo que o rodeia. O caráter construtivista é o fio condutor dos referenciais teóricos adotados neste estudo, pois Spink (1993) observa que “o construtivismo é inerente à abordagem das representações sociais em Psicologia Social” (p. 304). Assim, construção, constante evolução, adaptação, interação significativa, contextos diversos são conceitos que nortearam as opções metodológicas deste estudo. São palavras-chave na concepção de mundo e de homem para a sociedade desta primeira década do século XXI e devem nortear as práticas de Educação para a Carreira.

Outro aspecto importante é a abertura que oferecem para novas possibilidades, constituindo-se em sistemas abertos, como destaca Flament (2001), ao se referir às representações sociais: “ninguém que se interesse por esta temática pode considerar a abordagem experimental como exclusiva. As enquetes e os estudos qualitativos constituem instrumentos indispensáveis e frequentemente mais ricos em informações –inclusive teóricas- para o conhecimento e a análise das representações sociais” (p. 169).

Savickas (2002), por sua vez, não considera o seu modelo pronto: “Para aumentar sua utilidade a Teoria de Construção da Carreira, pesquisa e reflexões precisam identificar seus vieses e retificar as distorções evidenciadas. Tal como a carreira é conceituada, a teoria em si mesma deve continuar a inovar, não estagnar” (p. 185).

3. JUSTIFICATIVAS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Considerando a importância da Educação para a Carreira, em âmbito internacional e nacional, como um dos modelos da Intervenção de Carreira e considerando o papel da escola e dos professores na construção da carreira de seus alunos, o presente estudo se justifica. Considerando ainda:

- (1) a relevância de estudos que concebem o desenvolvimento da carreira como um processo que começa nos períodos iniciais da infância e se estende até a velhice;
- (2) o fato de que os adultos que se relacionam com os jovens, como pais e educadores, constantemente comunicam, de forma explícita ou velada, suas opiniões sobre trabalho, profissões e mercado, sem haver uma consciência de que é preciso algum conhecimento especial para fazê-lo;
- (3) a legislação brasileira em vigor, a partir da Lei 9.394/96, que estabelece como um dos seus objetivos a qualificação para o trabalho, que inclui uma preparação básica para o trabalho e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- (4) os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que instituíram as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que fundamentam uma proposição de Preparação para o Trabalho, como preparação geral ou básica para o trabalho nos moldes da Educação para a Carreira;
- (5) a proposição da Educação para a Carreira como modelo de intervenção mais adequado ao contexto escolar, diante do quadro atual da sociedade pós-moderna, tecnológica e globalizada;
- (6) a importância de motivar os professores para que possam refletir sobre a inserção de temas sobre trabalho, educação e carreira em seus conteúdos, e
- (7) a necessidade de se preparar os professores para realizarem atividades de Educação para a Carreira dentro de seus conteúdos curriculares, de forma consciente e intencional.

Compreender as representações sociais dos professores sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica possibilitará abertura para a produção de conhecimentos na área da Educação para a Carreira no Brasil e, sugerir parâmetros para a implantação e/ou implementação de programas desta natureza a serem desenvolvidos em escolas de Educação Básica.

Por se tratar de um estudo de natureza exploratória de cunho quanti-qualitativo, optou-se por apresentar questões para investigação:

1. O que pensam os professores sobre a Preparação para o Trabalho de seus alunos na Educação Básica, enquanto objetivo da Educação Brasileira?
2. Como os professores concebem o papel da escola na Preparação para o Trabalho de seus alunos na Educação Básica?
3. Será que os professores deste estudo realizam atividades de Educação para a Carreira no contexto da Educação Básica: Se sim, que estratégias utilizam?
4. É possível visualizar caminhos para a inserção de programas de Educação para a Carreira e/ou Preparação para o Trabalho no contexto escolar, a partir da reflexão dos professores?
5. O que pensam os professores sobre a possibilidades de ajudar na Educação para a Carreira e/ou Preparação para o Trabalho de seus alunos?
6. Os professores se percebem preparados para realizar atividades de Educação para a Carreira e/ou Preparação para o Trabalho em suas atividades escolares?

4. OBJETIVOS

4.1 Gerais

- Investigar as representações sociais de professores do Ensino Fundamental e Médio, que atuam nas esferas pública e particular, sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica.
- Sugerir subsídios para a implantação e/ou implementação de Programas de Educação para a Carreira na Educação Básica.

4.2 Específicos

- Identificar os núcleos centrais e elementos periféricos das representações sociais dos professores construídas sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica.
- Detectar e apreender as ancoragens e a objetivações das representações sociais dos professores construídas sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica.
- Identificar junto aos professores, a partir das representações sociais, as práticas escolares que podem ser consideradas como Educação para a Carreira, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- Identificar estratégias que facilitem a implantação/ implementação de atividades de Preparação para o Trabalho e/ou Educação para a Carreira na Educação Básica.

5. MÉTODO

5.1 A construção do objeto de pesquisa

A ideia de uma pesquisa dentro da concepção de Educação para a Carreira surgiu do contato com o estudo desenvolvido em Portugal, em 2001, por Isabel Gomes e Maria do Céu Taveira: “Educação para a Carreira e Formação de Professores” (GOMES; TAVEIRA, 2001). O objetivo inicial era replicar a pesquisa, em parte, utilizando o mesmo instrumento de obtenção de dados, um questionário que avaliou a necessidade de formação de professores em Educação para a Carreira.

Entretanto, essa utilização não foi possível, porque a realidade brasileira em relação à Educação para a Carreira é muito diferente da portuguesa. No Brasil, não existem programas de Educação para a Carreira de forma sistemática e oficial e nem mesmo o conceito é concebido. Assim, procurou-se encontrar formas de realizar um estudo com professores, que permitisse identificar as “Perspectivas dos professores sobre a Educação para a Carreira” (primeiro tema da pesquisa).

Em uma análise da legislação brasileira verificou-se que as ideias básicas da Educação para a Carreira estão contidas no que se denomina Preparação para o Trabalho, mais propriamente, uma preparação básica/ geral para o trabalho. A imersão no universo da literatura sobre os dois temas direcionou a pesquisa visando dar voz, inicialmente, aos educadores em geral e posteriormente, apenas aos professores da Educação Básica.

O Ensino Médio é o nível no qual mais se trata, no Brasil, de assuntos relacionados ao futuro profissional dos alunos, sobretudo objetivando o ingresso em cursos de graduação, tecnológicos ou técnicos. O Ensino Fundamental (EF) foi inserido no estudo porque a literatura internacional aponta também para a importância da Educação para a Carreira ser incluída em currículos das séries iniciais da escolaridade, inclusive na pré-escola. A Educação Infantil só não foi inserida neste estudo por uma questão de recorte metodológico. Priorizou-se então a Educação Básica em dois níveis: Médio e Fundamental.

Em reuniões do Grupo de Estudos coordenado pela Prof^a Dra. Lucy Leal Melo-Silva iniciou-se o percurso para o delineamento da pesquisa. Por sugestão da Prof^a Dra Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, buscou-se o referencial teórico-metodológico das representações sociais – que engloba conhecimentos, atitudes, concepções e crenças das pessoas sobre algum evento, objeto, pessoas ou situação.

De acordo com as considerações de Sá (1998) sobre a construção do objeto de pesquisa, verificou-se que o conceito “Educação para a Carreira”, foco deste estudo, não é

amplamente conhecido na realidade brasileira e, portanto, não poderia haver uma representação social deste conceito. Num segundo momento optou-se por “desenvolvimento vocacional”, mas em discussões com a Prof^a Dra. Margot Marques Madeira, verificou-se que este termo também não era adequado.

A temática “Preparação para o Trabalho no Contexto da Educação Básica” foi escolhida como objeto de representação social, pois é possível que existam saberes construídos e partilhados socialmente relativos a esse tema. Como se preparar para o trabalho, exigências do mercado de trabalho para um profissional ser bem preparado, como escolher e se manter na profissão são temas recorrentes na mídia, no cotidiano das pessoas, em livros e na legislação educacional brasileira atual, conforme evidenciado anteriormente.

A recomendação da Prof^a Inês Maria Guimarães Nascimento na banca de Qualificação para o Doutorado a respeito da utilização dos dois termos Preparação para o Trabalho e Educação para a Carreira, evidenciando a necessidade de se decidir por um ou outro termo, ensejou a ampliação da revisão bibliográfica sobre a Educação para a Carreira na literatura internacional. Ao final, optou-se por utilizar o termo Educação para a Carreira, pelos motivos expostos abaixo:

- (1) o termo Educação para a Carreira (*Career Education*) é mais utilizado na literatura internacional e, em uma área em que tantos termos já são utilizados, optou-se por adotar o termo que já é assim traduzido na língua portuguesa (Portugal);
- (2) Educação para a Carreira é um termo que expressa melhor o caráter desenvolvimentista, educativo e abrangente desta modalidade de intervenção em orientação para a carreira;
- (3) na revisão bibliográfica sobre a Educação para a Carreira evidenciou-se que esta forma de intervenção inclui uma Preparação para o Trabalho, voltada para a escolha e a formação profissional, mas vai além de tais ações e,
- (4) acredita-se que o termo Preparação para o Trabalho tenha, na realidade brasileira, a conotação de preparar para uma profissão (este é um dado a ser confirmado por este estudo).

Desta forma, a Preparação para o Trabalho parece mais relacionada ao momento da transição escola – emprego que a Educação para a Carreira, que inclui atividades nesse nível, mas é muito mais que isso, pois sua concepção básica é de uma preparação ao longo de todos os níveis de escolaridade. Nesse sentido, pode se referir a preparar: para “a” escolha ou para as escolhas ao longo da vida educacional e da carreira, para se ajustar ao mercado ou para desenvolver as competências necessárias a um indivíduo autônomo, pró-ativo e que saiba lidar com as mudanças, entre outros objetivos.

Assim, para o trabalho junto aos professores utilizou-se o tema Preparação para o Trabalho e se buscou as representações sociais associadas a ele. Segundo Nascimento (2002), o estudo das representações sociais de um tema introduz desafios metodológicos que envolvem desde a identificação dos seus conteúdos, até sua validade enquanto afirmação de que estes são os conhecimentos partilhados pelo grupo que se está estudando. Espera-se que este estudo contribua para que, a partir da compreensão das representações sociais sobre a Preparação para o Trabalho no Contexto da Educação Básica, seja possível identificar formas de proporcionar aos alunos atividades de Educação para a Carreira.

Para a realização deste estudo optou-se por um estudo do tipo quanti-qualitativo, pois segundo Sá (1998), dentro do enfoque processual (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001) a investigação qualitativa apresenta-se como um método mais adequado e no modelo estrutural há preferência pelo uso do método experimental, sendo desejável a interpenetração deles (ABRIC, 2001). Por outro lado, quanto mais facetado se conhecer de um fenômeno determinado, mais ampla será a compreensão do mesmo.

5.2 O desenho quanti-qualitativo da pesquisa

A investigação qualitativa tem a origem na Filosofia e nas Ciências Humanas, principalmente na História, na Antropologia e na Sociologia. Embora já existissem trabalhos que podem ser considerados de natureza qualitativa desde o século XIX, o desenvolvimento da abordagem qualitativa como método de questionamento e investigação científica floresce a partir do interesse dos investigadores em saber mais sobre as culturas e os grupos, na primeira metade do século XX.

Chiazotti (2003) identifica cinco fases na evolução da pesquisa qualitativa que em muitos aspectos se superpõem e coexistem na atualidade. Na primeira fase, ao final do século XIX, a pesquisa qualitativa reivindica uma metodologia autônoma e compreensiva para as ciências do mundo pessoal, contrapondo-se ao modelo quantitativo-experimental vigente. São usados levantamentos e observações, que resultam em descrições detalhadas de sociedades primitivas e das precárias condições da vida dos trabalhadores urbanos e rurais da época.

Na segunda fase, durante os anos vinte e trinta, sob influência da Escola de Chicago, os estudiosos da Antropologia Social como Malinowski, Mead e sociólogos como Znanieck, Park e Burgess impulsionaram os trabalhos ao estudarem as relações entre o homem e seu

ambiente, utilizando como métodos a observação participante e as entrevistas individuais. Nesse estágio, a investigação qualitativa era ainda relativamente não sistemática e tinha um estilo “jornalístico”: os investigadores faziam reportagens do campo natural, observando e falando com as pessoas acerca das suas vidas, com descrições e relatos de histórias de vida. Gradativamente, porém, a etnografia se torna sistemática, sob inspiração pós-positivista, com uma descrição científica das observações, em termos de validade e fidedignidade (BOGDAN; BIKLEN, 1997; CHIAZZOTTI, 2003).

O período constituído entre o término da Segunda Guerra Mundial e a década de 70 representa a fase áurea da pesquisa qualitativa, que se consolida como um método de investigação científica, com empenho no rigor, na adequação dos métodos qualitativos aos critérios formais da “pesquisa científica” e a inclusão de procedimentos estatísticos na coleta e na análise dos dados. Surgem novas teorias oriundas da Escola de Chicago, como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, as teorias construtivistas, a dramaturgia e a teoria fundamentada; ganham força os métodos de observação participante e as entrevistas não-diretivas.

Os pesquisadores contestam a neutralidade científica e afirmam a vinculação das práticas de investigação com problemas éticos, políticos e sociais. Avolumam-se as críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa tradicional, reconhecendo-se a relevância do sujeito, a valorização dos significados e intenções da pesquisa, a interdependência entre teorias e prática, o contexto dos dados e a inclusão da voz dos atores sociais. (CHIZZOTTI, 2003; VALLES, 1997).

Na quarta fase, as décadas de 70 e 80, continua aumentando o reconhecimento da pesquisa qualitativa, com novos temas e problemas, relacionados à classe social, gênero, etnia e culturas, e novas questões teóricas e metodológicas. Abre-se um leque amplo de paradigmas, perspectivas, métodos e técnicas sob a denominação de pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (2003): “as pesquisas desvinculam-se dos referenciais positivistas e tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais urdem os significados e constroem a realidade” (p. 229/230).

A última fase, da década de 90 em diante, é demarcada pela supremacia do capitalismo liberal, pela globalização e pela conseqüente ascensão dos programas políticos neoliberais. Nas ciências humanas e sociais aguça-se o vigor analítico das teorias críticas que denunciam as desigualdades. A neutralidade científica, já tão combatida, é agora vigorosamente negada e “cresce a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária à construção solidária da vida social...” (CHIZZOTTI, 2003, p.230).

Pelo exposto acima se entende a dificuldade a que se referem Denzin e Lincoln (2000) para definir pesquisa qualitativa. Para os autores, qualquer definição de pesquisa qualitativa deve ser feita dentro do momento histórico, pois pode ter significados diferentes em cada um destes momentos e de acordo com cada referencial teórico.

De um modo geral, Denzin e Lincoln (2000) consideram a pesquisa qualitativa como “um campo inter e trans-disciplinar que transpassa as ciências humanas, sociais e físicas. É multiparadigmática, seus praticantes são sensíveis ao valor de uma abordagem multimetodológica” (p. 4) e estão comprometidos com uma perspectiva naturalística e uma compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo é inerentemente político e modulado por múltiplas posições éticas e políticas, mas está longe de ser uma estratégia única de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1997), apesar das diferentes formas de coleta e análise dos dados existentes dentro de um enfoque considerado qualitativo, podem ser identificadas cinco características mais comuns: 1) os dados são obtidos em ambiente natural e por um investigador inserido no contexto onde eles ocorrem; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva: não há hipóteses a confirmar e as abstrações são construídas à medida que os dados são obtidos e agrupados; 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. A preocupação está em identificar o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, nas perspectivas dos participantes.

Para Chizzotti (2003), o termo qualitativo implica um convívio com pessoas, fatos e contextos para buscar identificar os significados visíveis e latentes, interpretá-los e divulgá-los com perspicácia e rigor científico. Nesse sentido, não considera válido que a pesquisa qualitativa seja “leve (*soft*) porque realizada no convívio com as pessoas, em oposição às ciências que se autodenominam “*hards*”, realizadas na impessoalidade dos dados, nas clausuras laboratoriais ou em laboriosas exegeses estatísticas.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 223).

Na pesquisa quantitativa a preocupação é com a obtenção de dados confiáveis e replicáveis, através da mensuração controlada e da estatística, com objetivo de verificar e confirmar hipóteses, que expliquem o fenômeno estudado em termos de causas e frequências. A pesquisa qualitativa busca compreender em profundidade um fenômeno social, através do contato com as pessoas em seu ambiente natural, com o objetivo de descobrir, identificar, interpretar e descrever o significado e a intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais. “Suas conclusões não são universalizáveis, embora a compreensão de contextos peculiares permita inferências mais abrangentes e comparáveis” (MINAYO, 2005).

As pesquisas qualitativas são mais adequadas quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e o objetivo é a compreensão deste fenômeno em contexto natural, não havendo interesse especial em quantificações e relações de causalidade. Esta modalidade caracteriza-se, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo.

Denzim e Lincoln (2000) comparam o trabalho de um pesquisador qualitativo com o de um artesão, que recorta pequenas partes de diferentes materiais para compor um mosaico que retrata a realidade segundo a percepção que consegue ter da realidade. Uma realidade que nunca poderá ser integralmente capturada.

As investigações qualitativas e quantitativas nas ciências sociais e humanas são consideradas algumas vezes inconciliáveis, outras complementares (BOGDAN; BIKLEN, 1997; MINAYO, 2005; VALLES, 1997). Para Silva (1998), a relação entre qualitativo e quantitativo não é de oposição, mas de complementaridade: “enquanto o quantitativo ocupa-se de ordens de grandezas e de suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não-quantificável” (p.171).

Essa possibilidade, tão cara à autora deste estudo, de possibilitar junções, contraposições e sínteses, em um desenho articulado e abrangente, mediou as escolhas teórico-metodológicas deste trabalho. A teoria da construção da carreira se apresenta como aberta, em expansão e, necessariamente, vinculada a um contexto. As abordagens processual e estrutural das representações sociais constituem formas diferentes e complementares, de analisar um mesmo fenômeno e os enfoques qualitativos e quantitativos, em triangulação, podem oferecer contribuições importantes ao escopo deste trabalho. Com a escolha das técnicas grupo focal e evocação de palavras, completa-se o desenho de natureza quanti- qualitativo deste estudo.

5.3 A Técnica de Evocação ou Associação Livre de Palavras

A Técnica de Associação Livre de Palavras, também é conhecida como Técnica de Evocação de Palavras⁴¹ ou Teste por Associação de Palavras e é utilizada como teste projetivo em Psicologia Clínica e na Neurologia, como teste de memória. Sua utilização em pesquisas na área da Psicologia Social e da Sociologia deve-se à sua simplicidade (cujo preço às vezes é

⁴¹ Expressão adotada neste estudo, de acordo com Pierre Vergés (citado em OLIVEIRA et al, 2005).

a dificuldade de contextualizar palavras soltas) e às suas possibilidades de “fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que engendram” (BARDIN, 2004, p. 47).

Oliveira; Marques; Gomes e Teixeira (2005) definem como objetivo da técnica de evocação e palavras a apreensão da realidade que um grupo social percebe “a partir de uma composição semântica da realidade preexistente. Esta composição é, geralmente, muito concreta e imagética, organizada ao redor de alguns elementos simbólicos simples que substitui e orienta a informação objetiva ou a percepção real do objeto de estudo” (p. 575).

O emprego da Técnica de Evocação de Palavras no estudo das representações sociais deve-se ao trabalho de Abric (2001) e seus seguidores. A aplicação da técnica em grupos sociais permite: (1) estudar os estereótipos sociais que são compartilhados espontaneamente pelos participantes do grupo e (2) identificar os elementos estruturantes do universo semântico específico das representações sociais.

Se por um lado, o caráter mais espontâneo da técnica permite alcançar, mais rapidamente do que em uma entrevista, os elementos estruturais das representações sociais, por outro, a análise dos dados produzidos pela Técnica da Evocação de Palavras pode ser de difícil interpretação (OLIVEIRA et al, 2005). Algumas destas dificuldades foram diminuídas pela utilização de *softwares*, outras são inerentes ao uso de palavras isoladas, fora de um contexto que, neste estudo, se procurou compensar com o uso de outra técnica, o grupo focal.

O procedimento é simples e consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor, respondam com as palavras, frases ou expressões que de forma mais imediata lhe ocorram no pensamento. Pode-se, ainda, solicitar um determinado número de palavras, seguido de uma hierarquização dos termos evocados, do mais para o menos importante.

Outro procedimento, adotado neste estudo, é pedir para selecionar entre as palavras evocadas as mais importantes. Desta forma, é possível obter além dos dados de frequência, informações sobre questões relativas à centralidade. (PAREDES, TRINDADE; LIMA; VICENTE, 2007).

Oliveira et al. (2005) fazem recomendações sobre a aplicação da técnica. Primeiramente, sugerem que se faça um treinamento prévio com os sujeitos da técnica, com outros termos indutores. Na opinião da autora deste estudo, este treinamento poderia reduzir a espontaneidade na produção, mais do que atenuar as possíveis dificuldades na realização. Por outro lado, sugere-se que a técnica pode funcionar como “um exercício lúdico que possibilita o estabelecimento de *rapport* inicial para a pesquisa, permitindo aproximação mais rápida entre pesquisador e pesquisado” (OLIVEIRA et al., 2005).

A técnica de Evocação de Palavras foi adotada neste estudo em função desta sugestão e ainda por permitir uma primeira aproximação com o tema, retomado depois no segundo momento. O termo indutor utilizado foi expressão “Preparação para o Trabalho”. A última sugestão feita pelas autoras sobre o local, que deve ser “tranquilo, livre de ruídos e de trânsito de pessoas”, para não provocar interferência, nem sempre é fácil de conseguir, principalmente tratando-se de escolas, como se verá posteriormente.

5.4 O Grupo Focal

O grupo focal é uma técnica de investigação qualitativa, um tipo de entrevista grupal, mas um tipo especial de grupo, em termos de tamanho e composição, que enfatiza a interação entre os participantes. O pressuposto que baseia o grupo focal é a “tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos e as pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias” (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 287).

Os grupos focais enfatizam a interação entre os participantes, mais do que a relação entre o moderador e os participantes, mas é função do moderador garantir um ambiente receptivo e permissivo para que diferentes percepções e pontos de vista sejam expostos, possibilitando a troca de experiências entre os participantes. O número de encontros varia de acordo com os objetivos do estudo e com duração em torno de uma hora para cada encontro.

O número de participantes também pode variar de acordo com os objetivos do estudo. Para Debus (1994), tradicionalmente, um grupo focal tem variado entre seis e dez pessoas, mas tem-se trabalhado com grupos menores (mini grupos). A autora considera, de acordo com sua experiência, um grupo de tamanho ideal entre cinco e sete pessoas, o que permite aumentar a profundidade da expressão dos participantes.

Segundo Lewis (2000), o número de participantes em um grupo focal geralmente varia de seis a doze pessoas. Segundo a autora, o tamanho do grupo “não deve ser assim tão grande que dificulte a condução ou impeça uma participação adequada pela maioria dos membros nem deve ser tão pequena que não ofereça cobertura substancialmente maior do que uma entrevista com um indivíduo” (p. 3, tradução nossa).

Greenbaum (1993) considera que é possível organizar, de acordo com os objetivos e as condições da pesquisa, vários tipos de grupos, tais como: grupo focal completo (de sete a dez

participantes); mini grupo focal (entre quatro e seis participantes); grupo focal por telefone (quatro e seis pessoas); grupo focal por videoconferência (entre sete e dez pessoas) e grupo focal *online* (perto de vinte pessoas). Segundo Lewis (2000), grupos menores são preferíveis quando os participantes têm muito a compartilhar sobre o assunto ou já tiveram intensa ou longa experiência com o tema de discussão.

Desta forma, pode-se pensar em grupos focais presenciais entre quatro e doze participantes com vantagens e desvantagens em relação ao número de participantes. Grupos menores podem permitir um maior aprofundamento, mas os mais extrovertidos podem inibir a participação de algumas pessoas. Grupos maiores podem ser mais difíceis de administrar “quanto ao foco da discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos” (DIAS, 2000).

A utilização de uma atividade de aquecimento é preconizada por Gatti (2005), como forma de “quebrar o gelo e introduzir o assunto” (p. 30). Os participantes precisam de se sentir a vontade, pois o importante em um grupo focal é que as discussões permitam não só identificar, mas também observar como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços. Nesse sentido foi utilizada a Técnica de Evocação de Palavras, tendo como termo indutor a expressão “Preparação para o Trabalho”.

O grupo focal possibilita reunir informações significativas sobre as necessidades e expectativas dos participantes, por meio da análise dos processos internos ao grupo. As discussões no grupo permitem não só identificar, mas também observar como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços. (GONDIM, 2003; CARLINI-COTRIM, 1996; OLIVEIRA; WERBA, 1998).

Segundo Sá (1998) e Banchs (2005) o grupo focal é entre as pesquisas qualitativas de coleta de dados a que mais se aproxima das conversações espontâneas nas quais as representações sociais são construídas e veiculadas. Apesar de certo grau de artificialidade, pois são estruturadas de acordo com os interesses do investigador, as discussões podem “fazer emergir uma boa quantidade de temas e argumentos que fariam parte de uma conversação espontânea sobre o assunto em ambiente natural” (SÁ, 1998, p. 93).

Banchs (2005) afirma que embora as prescrições metodológicas recomendem que os membros do grupo não devam se conhecer, nem ao moderador e que o local de realização dos encontros deva ser confortável (*bien acondicionado*) e adequado (*destinado a tal fin*), são as finalidades do estudo e as condições para sua realização que definem tais questões. De acordo com sua experiência com grupos focais, a referida autora afirma que pode ser desejável reunir um grupo de pessoas que se conheçam e escolher um lugar de encontro frequentado pelos participantes do grupo.

Para Banchs (2005) o fato de os participantes se encontrarem em um espaço familiar e não ameaçador propicia um processo de intercâmbio mais fluido, mais participativo, mais espontâneo e mais íntimo do que se conduzidos no espaço mais adequado de uma sala da universidade. Estas considerações foram fundamentais em função das dificuldades para a composição dos grupos, como se verá posteriormente. Por outro lado, foram considerados, principalmente, os objetivos e a disponibilidade dos participantes do estudo.

5.5 Participantes, composição dos grupos e cuidados éticos

A opção pela participação de professores, no início deste estudo, deveu-se ao fato de ser o professor o elemento-chave nas propostas de Educação para a Carreira, que apresentavam as estratégias infusivas como as mais recomendadas. Outro fato que levou a esta opção foi a dificuldade em reunir outros educadores, como supervisores e orientadores, para trabalhar em um grupo focal próprio, pois não existem em número suficiente nas escolas. Organizar grupos com um supervisor, um orientador e professores poderia inibir a expressão dos professores. Desta forma, como critério de inclusão e exclusão da amostra definiu-se por professores.

A amostra obedeceu a critérios qualitativos, em função da finalidade da pesquisa ser a de explorar as diferentes representações sociais (opiniões, crenças, pontos de vista,...) sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da educação básica, o que não se justificaria por critérios estatísticos. Segundo Gaskell (2000), a variedade de pontos de vista sobre um assunto é relativamente limitada em um meio social específico e o importante é “maximizar a oportunidade de compreender as diferentes tomadas de posição pelos membros do meio social” (p.68).

Assim, os participantes deste estudo foram 77 professores da rede pública estadual e particular, que atuam no Ensino Fundamental e Médio, de uma cidade de porte médio de Minas Gerais. Definiu-se pela obtenção de dados em escolas públicas e particulares, objetivando melhor ilustração das percepções em instituições administrativamente diferentes, embora com os mesmos objetivos. A esfera pública estadual foi escolhida porque é de responsabilidade do Estado a oferta do maior número das vagas do Ensino Médio, sendo possível encontrar nas escolas estaduais desse nível também o Ensino Fundamental.

A seleção das escolas teve inicialmente dois critérios: 1) ter classes abrangendo todas as séries dos níveis que foram investigados (Fundamental e Médio) e 2) ser escola com grande número de alunos das redes (particular e pública). Ao serem contatadas, apenas duas escolas

da rede particular aceitaram participar da pesquisa, sendo uma laica e outra confessional, o que terminou por introduzir uma terceira diferença entre as escolas. Das três públicas, duas aceitaram participar, mas em apenas uma, a direção ofereceu possibilidades para a realização dos grupos, ao permitir que os professores fossem dispensados de reuniões para participar da pesquisa, pois não havia disponibilidade de outros horários.

Para a obtenção de dados em escolas da rede pública, inicialmente, foi feito um contato pessoal com a Superintendência Regional de Ensino, no qual foram expostos o propósito e os procedimentos da pesquisa e solicitou-se autorização para a realização do estudo em escolas estaduais. Após autorização da Superintendência de Ensino, foram contatados os diretores das escolas públicas e, posteriormente das particulares, uma confessional católica e outra laica, selecionadas para a realização da pesquisa.

No contato com os diretores foi entregue uma carta pedindo autorização para ingressar nas dependências da escola a fim de recrutar sujeitos da pesquisa (Apêndice B). Nesta oportunidade foram discutidas tanto a maneira como se poderia realizar a abordagem dos professores para convidá-los a participar da pesquisa, como a forma e a possibilidade dos grupos ocorrerem na escola (local, datas, recursos etc.).

Os convites aos professores foram feitos de diferentes formas: em grupo, reuniões pedagógicas e conselhos de classe, ou individualmente, nos intervalos das aulas, quando foi entregue a cada professor uma Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice C) e uma Ficha de Identificação para Participação na Pesquisa com dados para permitir a formação dos grupos (Apêndice D – Ficha 1). Posteriormente, os professores foram informados sobre a data e a sala de realização do grupo, através de um convite entregue pessoalmente pela pesquisadora (Apêndice E).

A participação dos professores aconteceu através de adesão voluntária e a formação dos grupos obedeceu, sempre que possível, aos seguintes critérios básicos de homogeneidade: (1) lecionar na mesma escola e (2) e nos mesmos ciclos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O segundo critério nem sempre foi exclusivo, pois muitos professores lecionavam em mais de um nível; nestes casos a disponibilidade horária do professor definiu a sua posição no grupo.

Os grupos foram compostos por um número de professores que oscilou entre cinco e doze, estando dentro da faixa preconizada por Debus (1994), Greenbaum (1993) e Dias (2000). A duração dos grupos variou entre uma hora e uma hora e trinta minutos. No total participaram 77 professores, constituindo uma amostra predominantemente feminina, (71% de mulheres e 28,6 % homens), com idade entre 21 e 40 anos (69%) e com tempo de serviço inferior a 15 anos (70%). Todos os professores têm diploma de Licenciatura e a maioria tem curso de Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização (66%) e Mestrado (2,6%).

A amostra contou com professores de todas as disciplinas das escolas. Os professores de Português e Matemática tiveram o maior número de representantes (16,7% e 14,0%), seguido dos conteúdos de 1ª a 4ª série, geralmente ministrados por um só professor (12,3). Esses professores também são os mais numerosos no universo de professores das escolas pesquisadas, pois as suas disciplinas são as de maior número de aulas nas grades curriculares das escolas brasileiras. A distribuição total da amostra, em função das suas características demográficas e disciplinas lecionadas, encontra-se no Apêndice F.

Na escola A, particular, confessional católica, foram realizados três grupos: (a) Grupo A1: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental - 9 professores; (b) Grupo A2: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental - 8 professores e (c) Grupo A3: Ensino Médio - 6 professores.

Na escola B, particular, foram realizados quatro grupos: (a) Grupo B1: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental - 10 professores; (b) Grupo B2: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental - 9 professores; (c) Grupo B3: outro grupo de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental - 5 professores e (d) Grupo B4: –Ensino Médio - 8 professores.

Na escola pública (C) foram realizados apenas dois grupos: (a) Grupo C1: 1ª a 8ª séries Ensino Fundamental predominando professores de 1ª a 4ª séries, com 10 participantes e (b) grupo C2, com predomínio de professores do Ensino Médio - 12 professores (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos professores (n=77) por nível e por escola

Nível	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Total	Porcentagem sobre o total da amostra
	1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	1ª a 3ª séries		
Escola/ Grupo				9 grupos	%
	A1	A2	A3		
A	09	08	06	23	29,9
	B1	B2	B3	B4	
B	10	09	05	08	41,5
	C1		C2		
C	10		12	22	28,6
TOTAL				77	100

Fonte: Fichas de identificação dos professores da pesquisa

Na escola B foram realizados dois grupos de 5ª a 8ª séries porque durante a realização do primeiro grupo o barulho do ar condicionado prejudicou não só a gravação como a realização da sessão; como havia professores suficientes para outro grupo, optou-se por sua realização. Apesar das dificuldades citadas anteriormente, os dois grupos foram considerados em função da relevância dos dados encontrados, como se verá posteriormente.

Na escola C, as dificuldades foram maiores devido a não adesão à pesquisa pelos professores e por repetidos cancelamentos das reuniões pela diretora, em função de outras atividades da escola, o que levou à formação de dois grupos apenas, um com a maioria de professores do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e outro com predomínio de professores do Ensino Médio. Não houve possibilidade de se repetir ou fazer um terceiro grupo nesta escola, pois não havia professores disponíveis.

5.6 Instrumentos e materiais

Os instrumentos utilizados para obtenção dos dados foram: (1) Fichas de Identificação e Caracterização dos Participantes; (2) Carta convite para participação na pesquisa; (3) Roteiro para Realização do Grupo Focal – *check list*; (4) Roteiro de Entrevista do Grupo Focal e (5) Folha de Registro da Atividade Inicial; (6) Os Registros das Sessões Grupais com anotações dos observadores e do moderador; (7) O software EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations* - Conjunto de Programas que Permitem a Análise de Evocações, versão 2000) e (8) O *software* NVivo 8, da QSR – Qualitative Science Research, que é uma versão do NUDIST (*Non-numerical unstructured data indexing, searching and theorizing* - *Indexação, busca e teorização de dados não numéricos e não-estruturados*), que auxilia na codificação e tratamento de dados qualitativos.

Para a composição dos grupos foram utilizadas duas fichas: (1) Ficha1 - Identificação para Participação na Pesquisa - que permitiu a formação dos grupos, de acordo com o nível de ensino que lecionavam e a disponibilidade de horário e (2) Ficha 2 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa- utilizada para coletar informações sobre os participantes, como idade, sexo, nível de ensino que leciona e tempo de serviço (Apêndice D). Uma carta convite para participação na pesquisa foi entregue a cada professor, pessoalmente pela moderadora, para informar sobre o horário e a sala em que o grupo seria realizado (Apêndice E).

O Roteiro para Realização do Grupo Focal (Apêndice G) foi um instrumento importante para a realização dos grupos. A checagem dos itens norteou a realização de cada encontro, permitindo a uniformidade das atividades em cada grupo, inclusive da Instrução Inicial. Em cada grupo essa instrução precisou ser modificada no item referente ao pedido para não comentarem as atividades desenvolvidas até a realização do último grupo na escola.

O Roteiro de Entrevista do Grupo Focal (Apêndice H) centrou-se em temas que permitissem identificar indícios de representações sociais da Preparação para o Trabalho no contexto da educação básica, tais como competências, contribuições da escola e dos professores. Na realização dos grupos, foi utilizado pela moderadora com um espaçamento na margem direita para observações.

Para possibilitar o registro da atividade individual - evocação de palavras, frases ou expressões - foram disponibilizados lápis e/ou canetas e a Folha de Atividade Inicial (Apêndice I), utilizada a partir da realização do segundo grupo. Na realização do primeiro grupo se observou que as folhas em branco dadas para a realização da atividade de aquecimento (Evocação de Palavras) eram rabiscadas e utilizadas pelos professores para anotações e desenhos. Ao final, alguns professores se sentiram constrangidos em devolver as folhas com os desenhos, quando então foi solicitado que entregassem apenas a parte com as palavras evocadas. A folha impressa não apresentou tais dificuldades, pois os professores não desenharam nelas.

Também foram confeccionados crachás para cada professor, para facilitar a identificação dos mesmos pela moderadora e pelos observadores. Os encontros grupais foram gravados com dois gravadores, sendo um digital e outro de fita cassete, para posterior transcrição das atividades do grupo. A utilização de dois gravadores se mostrou muito útil, pois em um dos grupos o gravador digital não funcionou adequadamente.

A cada grupo foi oferecido um lanche aos professores, na própria sala de realização do grupo, no início das atividades, ou na sala dos professores, quando o horário de término ou início do grupo coincidia com o intervalo comum aos outros professores da escola. Na escola pública, por sugestão da diretora, foi dado a cada professor no final do grupo um presente de agradecimento: uma calculadora e um bombom, financiados por recursos pessoais da pesquisadora.

5.7 Procedimentos de obtenção de dados

Para a compreensão dos procedimentos de coleta de dados serão descritos os locais de realização dos grupos e posteriormente, da coleta de dados em si mesma, tal como foi conduzida nos grupos focais.

5.7.1 Locais

Os grupos foram realizados nas escolas em que os professores participantes atuavam. Na escola A, a sala era mobiliada com uma mesa grande e cadeiras, o que permitiu que os participantes se colocassem ao redor, facilitando a gravação e a visualização entre eles e também para a moderadora. Tanto em função dos horários, no final da tarde ou na manhã de sábado, como da localização da sala, houve pouco barulho e interferência de outras pessoas. Na escola B, foi utilizada a sala de multimeios e os professores se organizaram em carteiras em círculo; a sala era muito grande e às vezes com muito barulho externo (recreio, ensaio de orquestra) ou interno (ar condicionado), com algumas interrupções no trabalho. Na escola C, a obtenção dos dados foi mais difícil, porque o local era uma sala de aula comum e no sábado, dia em que o grupo foi realizado, era dia de limpeza e havia a presença de funcionários lavando a escola toda.

5.7.2 A realização dos grupos nas escolas

A escola A é uma escola confessional católica, de porte médio, ampla, com excelente estrutura física, mas subutilizada pelos alunos. Oferece cursos da Educação Infantil ao Ensino Médio, com maior número de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta escola adota metodologia diferente nas séries iniciais e na segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Os professores que se inscreveram, mostraram boa disponibilidade para participar da pesquisa, com exceção do grupo de Ensino Médio. Nesta escola, os professores têm horários

remunerados para reuniões pedagógicas quinzenais que a Direção e a Equipe Técnica cederam para a realização dos grupos. O relacionamento entre as pessoas parece muito bom, em todos os níveis, entre os professores, na equipe técnica e na direção. A diretora é leiga, estava começando no cargo naquele ano, mas já trabalhava na escola há muito tempo e tem muita aceitação dos professores.

O grupo foi realizado em uma sala que permitia aos participantes ficarem sentados ao lado da moderadora em torno de uma mesa, de modo que todos podiam se ver facilmente, exceto as observadoras que se sentaram mais ao fundo a sala. Os grupos na escola A aconteceram em maio de 2007, com intervalos de quatro dias entre os três grupos realizados e serão apresentados na sequência em que ocorreram – primeiro o A2, depois A1 e por último o A3.

O Grupo A2, com professores de 5ª a 8ª séries, aconteceu no final da tarde após o término das aulas do turno vespertino. Os professores foram chegando e encontraram o lanche servido e foram convidados a se servir enquanto os outros não chegavam; então uma professora entrou com a filha de cinco anos nos braços porque não tinha com quem deixá-la. Uma das observadoras foi com a criança para o pátio da escola enquanto o grupo aconteceu.

O grupo iniciou com oito professores presentes, sendo cinco mulheres e três homens. A discussão fluiu bem com boa receptividade, entrosamento e uma distribuição relativamente homogênea das falas – só um professor falou um pouco menos que os outros. O barulho da saída das crianças atrapalhou um pouco no início, mas logo diminuiu e não prejudicou a gravação ou a discussão.

O Grupo A1, com professores de 1ª a 4ª séries, foi realizado no sábado de manhã após o intervalo da reunião pedagógica, da qual os professores participavam. Houve um pequeno atraso no início, porque duas participantes ficaram retidas com a coordenadora, mas chegaram a tempo de realizar a primeira atividade. No total participaram nove professores com apenas um do sexo masculino.

O grupo foi receptivo ao trabalho, questionaram bastante, interagindo bem. Uma professora que iniciou dizendo que queria sair mais cedo permaneceu no grupo até o final. A duração foi de 1h e 15 min. Todos os professores participaram, sendo que o único professor foi o mais falante em grupo com predomínio de professoras.

Os professores do Ensino Médio - Grupo A3 - tiveram mais dificuldades em atender ao pedido de participação porque muitos lecionam em outras escolas no período noturno e o grupo foi realizado após o horário vespertino. Dos nove professores convidados, apenas seis atenderam ao convite, assim mesmo um teve que sair mais cedo e outro chegou atrasado.

Desta forma, o grupo funcionou a maior parte do tempo com cinco participantes, mas com boa dinâmica. Interessante que o número de falas desse grupo não foi alto, mas as frases eram longas, de modo geral. Assim, a discussão fluiu bem, embora colorida com uma desesperança com a função propedêutica do Ensino Médio.

A Escola Particular B é uma escola pertencente a uma rede de escolas originalmente voltadas para comunidades carentes e com prioridade para a Educação Básica e Profissionalizante. A escola em questão (B) tem alunos carentes da comunidade, mas em sua maioria os alunos são de classe média alta e alta, fortemente direcionada para a preparação para o vestibular. É comum os pais investirem nas séries iniciais em escolas tradicionais ou menores, mas em torno da 8ª série transferir o filho para a escola B, por isso é a maior escola da cidade, principalmente no Ensino Médio.

O diretor é pessoa forte na escola e controla tudo muito de perto, embora seja uma escola com muitos alunos e com muitas atividades funcionando simultaneamente. Sempre se mostrou muito disposto a que o trabalho fosse desenvolvido na escola e isto foi muito importante para que os grupos acontecessem.

A escola é grande, mas não há muito espaço livre devido a que, além das salas de aulas e laboratórios, existem várias salas ocupadas por professores na preparação do material didático da escola. Esta escola possui uma gráfica que reproduz este material para todas as 24 escolas da rede a qual pertence e também material de sistema de avaliação da rede municipal de uma cidade próxima, produzido pelos professores da escola.

Em todas as salas, de aula e de professores, há câmeras de monitoramento e um grande número de funcionários que circulam de “*walkie-talkie*”, mas só atendem a pedidos se o diretor autorizar. A escola possui muitas atividades extraclasse, como grupos de artes cênicas e circenses, aulas de instrumentos e até uma orquestra, que se apresenta na cidade e por todo o estado. Além disso, existem várias atividades de assistência social das quais muitos alunos e professores fazem parte.

Nessa escola, os professores, em geral, têm contrato de trabalho de 40 horas semanais, que incluem além das aulas, várias outras atividades, como preparação de apostilas, atividades de reforço escolar, atendimento a pais, reuniões etc. O clima é tenso e eles trabalham muito, com um alto nível de exigência e, em função disto, colocaram muitas dificuldades em participar e só foi possível realizar os grupos pela interferência do diretor, que os dispensou das atividades de preparação de material.

Embora a sala estivesse reservada, algumas pessoas entraram na sala querendo realizar outras atividades e apesar do aviso para não interromper, outras batiam para dar recados,

pedindo para tirar fotos e até para filmar o grupo. Os grupos aconteceram no início de outubro de 2007, na seguinte ordem: B2, B1, B4, e B3.

No Grupo B2 aconteceram várias dificuldades. De início, ao procurar a pessoa que abriria a porta da sala onde aconteceria o grupo, um funcionário informou que ela morreria no final de semana e não havia outra pessoa para fazê-lo, pois o diretor já havia ido embora. Após se conseguir entrar, percebeu-se que o barulho do ar condicionado e do ensaio da orquestra, que acontecia em sala próxima, no mesmo dia, poderiam atrapalhar ouvir os participantes e prejudicar a gravação, mas foi mesmo assim, possível iniciar o grupo.

O grupo foi realizado no final da tarde, após o horário de aulas vespertino; começou com um pequeno atraso, contando com a participação de nove professores, três homens e seis mulheres. A discussão foi liderada por dois grupos: um claramente de oposição ao tema Preparação para o Trabalho no segundo ciclo do Ensino Fundamental, com dois professores opondo muita resistência ao tema e outro mais mediador, que procurava dar continuidade à discussão. A presença de uma professora muito polêmica, com colocações muito estranhas ao contexto da discussão e contrária à temática, inibiu a participação de alguns professores.

Pelos motivos expostos acima, dificuldades com a gravação e a polêmica do grupo, optou-se por realizar um segundo grupo equivalente a este nível de ensino nessa escola. As críticas recebidas e a rejeição dos professores servem de alerta para cuidados que se deve ter ao se pensar na introdução desta temática no contexto do Ensino Fundamental.

O Grupo B1, de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, apresentou desde o início uma característica: um grupo temeroso de participação e liderado pelas professoras há mais tempo na escola. Quando foram convidadas, estavam realizando um trabalho para avaliação sistemática e praticamente ninguém se inscreveu; a participação só aconteceu por intermediação de uma professora, que conhecia a moderadora e que conseguiu explicar que o grupo aconteceria só uma vez em uma data e horário de elaboração de material, com a autorização do diretor.

A previsão para o início do grupo era às 7h, mas só começou às 8h, pois foi preciso ir em busca dos professores inscritos e aguardar que chegassem. Compareceram as dez pessoas inscritas e o andamento do grupo foi bom, com boa receptividade na discussão do tema. Duas professoras tiveram maior participação na discussão, embora todas participassem, sendo que uma opinou apenas após solicitação da moderadora.

Apesar de haver um bilhete na porta pedindo para não interromper, as pessoas não obedeciam muito a esse aviso. Houve uma interrupção da parte da coordenadora: aviso de uma reunião às 10hs e ao final, algumas pessoas começaram a entrar na sala, para a realização

de uma filmagem institucional. Foi pedido que aguardassem alguns minutos, até que se encerrasse o grupo, o que aconteceu em seguida.

O Grupo B4 do Ensino Médio aconteceu no período da tarde e foram convidados dez professores. Como nos grupos anteriores, a realização só foi possível após a moderadora ir ao encontro dos professores e pedir que fossem para a sala de realização do grupo. Com a presença de oito professores, o grupo, previsto para as 13h30m, iniciou às 14h, terminando às 15h16m. Foi um grupo tranquilo e os professores discutiram bastante entre si, com boa participação, exceto duas professoras que não pareceram estar muito à vontade no grupo.

No Grupo B3, dos oito professores convidados, apenas cinco apareceram. Previsto para as 8h50, iniciou-se às 9h35m e com término às 10h40m. Antes do início do grupo, o coordenador do EM solicitou à moderadora autorização para filmar o grupo para um vídeo institucional sem voz. Foi pedido que esperassem até as 10h30m quando se pediria autorização aos professores.

Às 10h15 entraram na sala o *cameraman* e auxiliares para fazer a gravação. A moderadora interrompeu a fala das pessoas no grupo e solicitou que os rapazes esperassem até as 10h e 30m, o horário combinado. Foi explicado ao grupo o que havia acontecido, que só seria realizada a gravação após autorização deles; eles não pareceram surpresos, mas mesmo assim a moderadora mostrou o seu constrangimento e o grupo voltou a conversar. Ao final a gravação foi feita simulando uma reunião.

A Escola Pública C é administrada pelo Estado e existe há 43 anos, ministrando Ensino Fundamental e Ensino Médio completos. Situada distante do centro, com população de nível socioeconômico médio-baixo, tem biblioteca, quadra, mas sofre com falta de salas. O Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª séries) tem quatro salas que alojadas a três quadras da escola, mas as crianças vêm à escola tomar a merenda e brincar no pátio, sempre que não está chovendo.

Nesta escola foi muito difícil formar os grupos. Um primeiro contato foi realizado com todos os professores durante a realização dos conselhos de classes, mas não houve muita disponibilidade dos professores e o dia do grupo teve que ser remarcado três vezes devido a mudanças de atividades na escola. No final, não foi possível marcar três grupos, por falta de datas e de professores disponíveis. Optou-se então por fazer dois grupos: um com maioria de professores de 1ª a 4ª séries (C1) e outro com predomínio de professores de Ensino Médio (C2), que aconteceram no final de outubro de 2007, em um sábado, durante o horário de reunião com os professores, com intervalo de meia hora entre um e outro. O primeiro foi o grupo C1.

A realização dos grupos teve que coincidir com um dia em que os professores tivessem reunião com a Direção, caso contrário não teriam disponibilidade. A diretora adaptou o formato da reunião para que os professores pudessem participar, mas foi solicitado à moderadora que realizasse uma dinâmica de integração com os professores, na sala da reunião, com todos eles, antes da realização dos grupos. Após a dinâmica, que durou cerca de meia hora, os professores do grupo C1 foram chamados.

Não foi possível usar o espaço combinado, a biblioteca, em virtude do barulho dos alunos na quadra ao lado. A solução foi ir para uma sala de aula, mas a diretora esqueceu-se de avisar que aos sábados acontece a faxina na escola, sendo as carteiras arrastadas o tempo todo nas salas ao lado, com conversas altas entre as faxineiras e a utilização de uma máquina lavajato.

O Grupo C1 iniciou-se com 10 professores, sendo seis de primeira a quarta séries e quatro professores que também lecionavam de quinta a oitava e durou 1h e 13 minutos. Apesar das dificuldades pelo barulho, o grupo transcorreu tranquilo, inicialmente muito voltado para a moderadora (vínculo de dependência), mas depois foram se soltando e conversando entre si. A participação nesse grupo foi boa, com destaque para uma professora que cursa Pedagogia e está estudando sobre o assunto.

O Grupo C2 funcionou com 12 pessoas, porque uma professora inicialmente alocada no primeiro grupo (1ª a 8ª EF) quis participar deste. Como duas professoras haviam desistido, foi permitida a sua participação, mas quando o grupo já havia começado ambas retornaram. Desta forma, o grupo ficou com doze participantes e durou 1h e 17m.

Os professores do Ensino Médio tiveram muita dificuldade em se restringir ao tema. Foi um grupo difícil, pela dificuldade de escutar os participantes e com o tema sempre voltando para a preparação do professor e a insatisfação em ser professor, embora a moderadora e duas professoras tentassem ser continentais ao assunto e ao mesmo tempo retomar o objetivo da reunião. A presença de um professor mais polêmico e de outros que não pareciam comprometidos com a atividade, conversando e brincando, prejudicaram os resultados, além do barulho externo que ficou mais intenso, com o lavajato funcionando muito perto da sala.

Apesar da máquina lavajato e do barulho, as transcrições revelaram resultados interessantes, o que contribuiu para a decisão de incluir esses dados no *corpus* da pesquisa. O grupo do EM não conseguiu evoluir muito em função das insistentes queixas sobre as condições de trabalho e a insatisfação com a profissão.

5.7.3 As instruções para os grupos

Nos grupos focais a autora deste trabalho atuou como moderadora e estavam presentes duas observadoras que ajudaram a receber os participantes e fazer anotações sobre as falas das pessoas do grupo, identificando quem falava e o início das frases. Essas anotações se mostraram muito úteis na segunda fase das transcrições das fitas e na análise.

A equipe sempre chegava antes dos professores de tal modo que a sala já estava arrumada quando os professores chegavam. Quando o lanche era colocado na sala, os professores eram convidados a se servir e geralmente havia elogios a esse fato, com expressões do tipo “*não estamos acostumados a isso!*”.

Enquanto se aguardavam os demais professores, eram entregues os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos e a Ficha 2 para caracterização dos participantes. Após o preenchimento, as folhas eram recolhidas e se iniciava o grupo, com a leitura da Instrução Inicial (Apêndice G) que agradecia aos professores a participação, reforçava os cuidados éticos adotados, a necessidade de assinarem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), os objetivos do estudo e o papel esperado de cada um: professores, moderadora e observadoras.

O trabalho nos grupos consistiu em duas fases: a primeira, uma atividade individual, que utilizou a técnica de associação livre de palavras, cuja finalidade era aquecer e introduzir os participantes do grupo na temática e, em seguida, a segunda, a atividade grupal, propriamente dita.

Para a atividade individual foi entregue a Folha de Atividade Inicial, canetas e/ou lápis, borracha e iniciava-se a atividade com a leitura da primeira instrução: *A legislação brasileira estabelece como um dos objetivos da Educação Básica a Preparação para o Trabalho. Para iniciarmos a nossa atividade, eu pediria que vocês escrevessem nesta folha que receberam: no item um pelo menos quatro palavras, frases ou expressões que, espontaneamente, sem pensar muito, lhes vêm à cabeça ao ouvir a expressão: Preparação para o Trabalho.*

Após se certificar de que todos haviam terminado, dava-se a segunda instrução: *entre as palavras que vocês escreveram, selecionem e escrevam no item dois as duas palavras mais importantes para representar Preparação para o Trabalho.*

Em seguida, após todos terem respondido tinha início a segunda fase do trabalho - a atividade grupal. As perguntas iniciais foram as mesmas para todos os grupos, feitas após a

realização por todos os participantes da tarefa solicitada: (1) *Por favor, agora eu gostaria que vocês lessem todas as palavras que escreveram para o grupo*; (2) *Agora falem sobre as palavras mais importantes para representar Preparação para o Trabalho* e (3) *Eu gostaria de pedir agora, que cada um explicasse brevemente para o grupo as razões da escolha das duas palavras mais importantes e que procurassem discutir sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da escola básica, principalmente nas séries em que lecionam*⁴².

Durante essa etapa, a moderadora anotava as palavras e as observadoras anotavam também a pessoa que falava, o que se revelou útil na identificação das pessoas na transcrição. A partir das justificativas das palavras evocadas ou das próprias palavras, os demais temas do roteiro eram introduzidos. Não havia uma ordem fixa de apresentação das questões, exceto para a primeira, na qual se pedia aos professores que explicassem as razões da escolha das palavras.

O roteiro serviu como fio condutor para a moderadora, pois permitiu explorar os temas escolhidos para o estudo no momento da discussão grupal e contribuiu na análise dos dados. Entretanto, durante a realização dos grupos, nem sempre o roteiro foi seguido na ordem em que foi construído; em alguns grupos optou-se por deixar o grupo fluir no aprofundamento de um tema, em detrimento de outros. Houve grupos nos quais a discussão escapou um pouco do roteiro, mas, por outro lado, trouxe dados importantes para refletir sobre os objetivos deste estudo, como aconteceu nos grupos B2 e C2.

As perguntas do roteiro procuraram explorar os temas escolhidos para apreender os indícios de representações sociais sobre a Preparação para o Trabalho: (1) Preparação para o Trabalho remete a que pensamentos e ideias, a partir das justificativas das palavras evocadas na atividade individual; (2) competências do profissional bem preparado; (3) relação entre educação e trabalho ou entre escola e trabalho; (4) a contribuição da escola e dos professores para a Preparação para o Trabalho dos alunos e (5) as necessidades dos professores para preparar melhor os alunos para o trabalho. Ao final, pedia-se aos professores que fizessem uma observação ou dessem um retorno sobre a atividade realizada, a título de encerramento.

⁴² Essa consigna iniciava o que se está chamando neste estudo de “atividade grupal”, embora a atividade anterior, chamada “individual” também ocorresse quando as pessoas já estavam reunidas no grupo.

5.8 Procedimentos de análise e tratamento dos dados

Após a realização de cada grupo, moderadora e observadoras se reuniam para discutir e fazer anotações sobre o encontro – falhas, acontecimentos e sentimentos detectados nos grupos que permitiram fazer os relatos sobre a dinâmica de cada grupo. Nesse momento as fitas gravadas eram etiquetadas e arquivadas no computador as gravações digitais, para se proceder à transcrição.

A transcrição das gravações ocorreu em duas etapas. Na primeira, produziu-se uma versão preliminar de cada encontro, na íntegra, sem distinguir as pessoas que estavam falando; na segunda, fez-se uma minuciosa revisão da transcrição, com a integração das anotações das observadoras e da moderadora, a fim de aumentar a qualidade de entendimento das falas e identificar as pessoas que falavam em cada grupo.

As transcrições e as palavras evocadas constituíram o *corpus*⁴³ da pesquisa, sobre o qual foi realizada a análise e o tratamento dos dados produzidos pelos nove grupos. Esses dados foram analisados abrangendo os dois momentos do grupo: (1) a atividade individual, a evocação de palavras, cujos dados foram tratados pelo *software* EVOC - 2000 (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations/ Conjunto de Programas que Permitem a Análise de Evocações*, versão 2000), criado por Pierre Verges, na década de 90 e (2) a discussão nos grupos, cujas transcrições foram submetidas à análise de conteúdo, com a ajuda do *software* NVivo 8, da QSR International, versão 2008.

5.8.1 Atividade individual: Evocação de Palavras

Na atividade individual, o uso da técnica de evocação ou associação livre de palavras permitiu obter um conjunto de dados de cada indivíduo, com as palavras mais frequentes e as mais importantes associadas ao termo indutor Preparação para o Trabalho. De acordo com a frequência e a ordem em que foram evocadas podem ser identificados os possíveis elementos centrais e/ou periféricos das representações sociais dos professores sobre a Preparação para o Trabalho, na perspectiva de Abric (2001).

⁴³ Conjunto dos documentos submetidos aos procedimentos de análise (BARDIN, 2006)

Os dados foram processados pelo *software* EVOC – 2000 que facilita a análise da estrutura e da organização das representações sociais, seus possíveis elementos centrais e/ou periféricos. Para sua execução o EVOC necessita de que se crie uma planilha no Excel e se salve uma cópia no formato CSV (separado por vírgulas), que foi o arquivo sobre o qual os dados foram analisados. O EVOC é constituído de uma série de programas que permitem dois tipos de análise: (1) a lexicográfica e (2) a categorização para uma análise de conteúdo.

A análise lexicográfica compreende um conjunto de programas, dentre os quais: (1) RANGMOT: dá a frequência e a distribuição das palavras segundo a ordem em que foram evocadas; (2) LISTEVOC: dá a lista de todas as palavras em seu contexto e (3) RANGFRQ: cria um quadro com os primeiros indicadores da provável estrutura da representação social, baseado no cruzamento entre a frequência e a ordem de evocação - posição das palavras na lista de cada um dos participantes. Os programas que constituem essa fase permitem realizar a Análise de Evocação

A “Análise de Evocação” define as palavras do *corpus* com maior frequência e as de menor média de evocação (as evocadas mais prontamente). Esses valores vão fornecer os primeiros indicadores dos prováveis elementos constituintes do núcleo central e dos elementos periféricos que se distribuem ao redor deste núcleo⁴⁴. Uma palavra é considerada frequente em função de uma frequência mínima de evocação, sugerida pelo programa, mas pode ser definida pelo pesquisador.

A ordem de evocação é outro indicador importante da centralidade ou não das palavras na estrutura das representações sociais. A ideia é que quanto mais prontamente uma palavra é lembrada, mais importante ela pode ser na estrutura da representação social. O EVOC - 2000 calcula a ordem média de evocação de cada palavra (OME) e fornece uma média da ordem de evocação de todas as palavras que vai servir de parâmetro para indicar se a palavra possui uma ordem de evocação baixa (é evocada mais prontamente) ou alta (tem evocação mais tardia).

De acordo com esses dados o programa fornece um quadro com quatro casas, onde as palavras são distribuídas segundo dois eixos: a frequência e a ordem de evocação (Ilustração 5). No quadrante superior esquerdo situam-se os termos que representam os elementos mais significativos para os sujeitos e que podem constituir o núcleo central das representações sociais.

⁴⁴ É importante lembrar que segundo Abric (2000) “os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação” e podem se modificar para se adaptar a possíveis mudanças nas representações sociais, deslocando-se para a periferia ou se aproximando do núcleo central.

OME* FREQ	<	≥
≥	<p>Núcleo Central</p> <p>Alta frequência Pronta evocação</p>	<p>Elementos Intermediários</p> <p>Alta frequência Evocação mais tardia</p>
<	<p>Elementos de Contraste</p> <p>Baixa frequência Pronta evocação</p>	<p>Elementos Periféricos</p> <p>Baixa frequência Evocação mais tardia</p>

Ilustração 5 – Quadro de distribuição das palavras que compõem a estrutura das representações sociais fornecidas pelo EVOC

Fonte: Paredes, Trindade, Lima e Vicente (2007)

OME*: Ordem Média de evocação

No quadrante superior direito estão os elementos periféricos considerados mais importantes – os elementos intermediários - portanto, mais próximos do núcleo central. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de contraste, com baixa frequência, mas considerados importantes, que tanto podem reforçar os outros elementos periféricos, quanto constituírem “um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente” (OLIVEIRA; MARQUES; GOMES; TEIXEIRA, 2005) ou como parachoques para absorver os esquemas estranhos (FLAMENT, 2001). No quadrante inferior direito estão as expressões que provavelmente compõem os elementos mais periféricos das representações sociais (GOMES; OLIVEIRA, 2005).

Outro tipo indicador dos componentes estruturais das representações sociais é fornecido pela “Análise das Palavras Principais” (TOLEDO, 2003). Através do programa RANGMOTP, são consideradas as frequências das palavras selecionadas como mais importantes pelos participantes (e precedidas de asteriscos na planilha do Excel) e suas ordens médias de evocação. As palavras mais “fortes” (com maior poder de centralidade na estrutura da representação social) são aquelas de maior frequência de seleção como as mais importantes e com menor valor de OME - Ordem Média de Evocações. Uma frequência mínima de escolha da palavra como importante é estabelecida de forma arbitrária.

A “Análise das Categorias” é realizada a partir dos programas: (1) AIDECAT: analisa as co-ocorrências das palavras mais frequentes, sugerindo grupos de palavras que poderão

constituir categorias; (2) CATEVOC: construção das categorias - o pesquisador pode utilizar as categorias sugeridas pelo programa ou criar as categorias para agrupar as palavras evocadas; (3) DISCAT: dá a frequência e a distribuição das palavras nas filas para cada categoria; (4) STATCAT – que faz a estatística da consistência das categorias e (5) CATINI que reconstitui o arquivo inicial inserindo as categorias utilizadas em cada registro. Na “Análise das Categorias” busca-se identificar as categorias que são nucleares, ou seja, aquelas que devem conter os elementos mais centrais da estrutura das representações sociais. No Programa EVOG, as categorias são estabelecidas pelo pesquisador e se recomenda utilizar entre 07 (sete) e 10 (dez) categorias. Neste estudo foram construídas 07 (sete) categorias.

Os parâmetros para uma categoria ser considerada de “peso” ou nuclear estão relacionados: (1) ao número de palavras evocadas em cada categoria; (2) ao número de palavras diferentes na categoria; (3) ao número das palavras mais importantes (principais) e seus respectivos percentuais. A qualidade de uma categoria também deve levar em conta se ela é construída com poucas palavras fortes ou com muitas palavras de baixa frequência (VERGES, 2000).

Os resultados dos três tipos de análise permitem obter indicadores mais consistentes dos prováveis elementos centrais e periféricos da estrutura das representações sociais analisadas.

5.8.2 Atividades grupais: as discussões

As discussões realizadas a partir da solicitação de que justificassem a escolha das palavras evocadas constituíram o *corpus B*⁴⁵ do que se está chamando aqui de “Atividades Grupais”. O referencial utilizado foi a Análise de Conteúdo, segundo as concepções de Bardin (2006) e Minayo (2007).

Para Bardin (2006), historicamente, a análise de conteúdo se desenvolveu como resposta às críticas da falta de objetividade das pesquisas qualitativas e apresenta-se como um recurso importante para se ultrapassar o senso comum e o subjetivismo na interpretação. Segundo a autora, as suas diferentes formas oscilam entre dois pólos: o desejo de rigor, de

⁴⁵ A identificação deste conjunto de dados como “*corpus B*” tem como objetivo diferenciá-lo do conjunto das palavras evocadas na atividade individual (“*corpus A*”).

uma suposta objetividade dos números e a riqueza da subjetividade, da necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências.

Desta maneira, algumas análises dão maior ênfase às frequências das unidades de significação, como a análise temática, outras valorizam mais os significados, como a análise de enunciação, mas todas elas podem ser definidas como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2006, p.37).

Neste estudo foi adotado o enfoque da análise temática, embora se pretenda também fazer uma leitura mais próxima dos significados presentes na dinâmica dos encontros. Para Minayo (2007), a análise temática tem como unidade de significação o Tema: “uma afirmação a respeito de determinado assunto que comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (p.315).

Segundo a autora, o que se procura é descobrir os núcleos de sentido que fazem parte da comunicação e sua presença ou frequência é considerada significativa para o objeto em estudo. Para Gaskell (2000), o principal objetivo da análise temática é buscar sentidos e compreensão: “a procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas” (p.85).

A análise das frequências assegura o critério de objetividade e cientificidade, mas para Minayo (2007), a análise começa com uma primeira leitura das falas, depoimentos e/ou documentos, para ir além do mero significado descritivo da mensagem.

Para isso, geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem (MINAYO, 2007, p.308).

Na composição do *corpus B* se procurou observar as normas de validade qualitativa discutidas por Minayo (2007), os critérios de: (1) exaustividade – o material contemplou os aspectos básicos do roteiro; (2) representatividade – os dados foram obtidos através da mesma técnica, grupos focais, realizados com professores da Educação Básica, de preferência de mesmo nível e na escola em que atuavam; (3) homogeneidade – as falas foram selecionadas obedecendo a critérios precisos de escolha e (4) pertinência – o material obtido mostrou-se adequado para dar resposta aos objetivos desta pesquisa.

Após estes cuidados foram iniciados os procedimentos de análise de conteúdo para buscar as representações sociais associadas à Preparação para o Trabalho. Entretanto, é preciso tecer algumas considerações antes da descrição da análise realizada dos dados.

A identificação das representações sociais revelou-se bastante difícil, mesmo após a leitura de relatos de pesquisas que envolviam o referencial das teorias de Representações Sociais, como Dotta (2006); Jodelet (1998); Lira (2007); Madeira (1998); Paredes (2002); Nascimento (2002); Paredes; Trindade; Lima (2007). Reconhecer quando uma representação pode ser considerada uma representação social é uma tarefa que, para iniciantes no assunto como é o caso da autora deste estudo, exigiu muitas incursões ao *corpus* da pesquisa.

Tais procedimentos resultaram em duas análises. A primeira fase revelou-se exploratória, na busca de temas e categorias que pudessem dar conta de todas as falas do grupo e também para identificar possíveis representações sociais associadas à Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica. Houve nesta fase uma preocupação com o levantamento de frequências, em um enfoque mais quantitativo, realizada com suporte do *software* NVivo 8 (descrito a seguir).

Ao término desta fase obteve-se um conjunto de dados no qual algumas categorias se revelaram muito importantes (seja pelas frequências elevadas ou por conterem representações significativas dos professores) sugerindo possibilidades de representações sociais associadas ao objeto deste estudo – a Preparação para o Trabalho no contexto escolar. Para analisar estas representações sociais foi então realizada uma segunda análise temática, mais focada nos sentidos e significados presentes nas dinâmicas grupais.

Desta forma, a primeira fase compreendeu os três momentos prescritos por Bardin (2006) e Minayo (2007): pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos - inferência e interpretação. Nas sessões transcritas com os participantes identificados (o *corpus B* da pesquisa) foram feitos os recortes visando preparar o material para exploração do conteúdo. A Pré-Análise se constituiu na leitura das nove sessões, em sua totalidade, procurando-se identificar os possíveis núcleos de sentido relacionados à Preparação para o Trabalho – este trabalho foi facilitado pela impressão das sessões em folhas com a margem esquerda com 5 cm, onde eram realizadas anotações.

Estas sessões foram lidas e relidas várias vezes antes de se realizar o segundo passo: definição das unidades de contexto - as falas dos professores, e categorização, realizadas através do Programa NVivo 8. O Programa NVivo 8 é uma versão avançada do NUDIST: *Non –Numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing* (Programa para indexação, busca e teorização de dados não numéricos e não-estruturados).

As primeiras gerações do NUDIST procuraram oferecer à análise qualitativa um suporte informatizado à semelhança do SPSS para a pesquisa quantitativa e era adequado, principalmente, ao se trabalhar com grandes bases de dados. O NUDIST Vivo (NVivo) foi lançado em 2001 para permitir o tratamento de materiais menos numerosos, com recursos mais sofisticados de busca e de relacionamento entre os dados.

A versão do NVivo 8, lançado em março de 2008, possibilita trabalhar com som e imagem além de transcrições, com saídas de resultados de gráficos e relatórios em HTML para visualização de resultados por usuários sem NVivo. O programa NVivo 8 não realiza testes estatísticos acerca das informações numéricas e contagens que produz, mas é possível exportar os resultados de contagens para um software que realize tais procedimentos, como o EXCEL e/ou o SPSS (QSR International, 2007) ⁴⁶.

Os procedimentos com o NVivo 8 iniciam-se com a inclusão das fontes no programa; no caso, as transcrições das nove sessões. O programa permite trabalhar com as vozes, sem transcrição, mas por não ter familiaridade com esta forma de arquivo, optou-se pela forma escrita.

Posteriormente, foram feitas as codificações, ou seja, a inclusão das falas dos participantes em categorias (*nodes*), recortadas segundo o interesse do pesquisador (palavras, frases ou parágrafos). Os “*nodes*” são os “nós” onde se encontram as falas que têm algo em comum, as categorias. O programa não faz as categorias, esse é um trabalho do pesquisador, mas pode-se inserir, retirar e colocar em outra com rapidez e eficiência (é como usar os recursos de “copiar” e “colar” ou as antigas tirinhas de papel, mas com trabalho e tempo bem menores).

Durante o trabalho de codificação podem ser construídas categorias isoladas (“*free nodes*”) ou hierarquizadas (“*tree nodes*”) – como, por exemplo, os temas, suas categorias e subcategorias. Tais hierarquizações podem ser construídas e reformuladas, como se desejar (ou como os dados impuserem!). Para cada tema, categoria ou subcategoria são estabelecidas as propriedades, que contêm as descrições a respeito do conteúdo de cada um, o “*nickname*” e a notação, que ajudam bastante na codificação.

Além destas formas de categorização - *free* e *tree nodes* - que estão disponíveis a um comando, o programa também permite organizar os dados por grupos ou pessoas, de acordo com atributos desejados, como escola, nível de ensino, sexo, idade e outros - os “*cases*”. Para

⁴⁶ Os fundamentos do Programa NVivo 8 estão disponíveis site da QSR: http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx ou em Português, na página do Prof. Alex Niche Teixeira: http://nvivo.vilabol.uol.com.br/download/nvivo8_fundamentos.pdf.

este estudo, os *cases* se referiram a cada participante, com seus dados de identificação e suas falas, que forneceram informações sobre a participação de cada sujeito do grupo.

O programa fornece ainda relatórios que possibilitam visualizar a categorização, suas descrições e suas frequências, inclusive das falas de cada participante, que podem originar tabelas e facilitar a leitura do que foi codificado em todas as categorias e subcategorias. Para a elaboração das categorias procurou-se obedecer aos critérios de exaustividade, exclusividade e de manutenção de um mesmo nível de inferência ou interpretação das falas dos sujeitos (BIASOLI-ALVES, 1998).

Para a autora, é preciso ter cuidado ao se codificar e classificar dados, para evitar o que se considera uma categorização antecipada, ou uma leitura do real por meio de agrupamentos pré-determinados, o que pode levar “o cientista a categorizar, rotular ou interpretar, forçando os dados a se encaixarem no que pretende demonstrar” (BIASOLI-ALVES, 1998, p. 149). Neste estudo, os temas estavam estabelecidos *a priori*, exceto o quarto - Contexto Social, Econômico e Cultural e Preparação para o Trabalho - definido durante a codificação, assim como sua categoria e subcategorias.

Em relação ao critério de exclusividade optou-se por não se trabalhar com expressões isoladas do contexto da frase, o que resultou em uma mesma frase podendo ser alocada em mais de uma categoria. Por exemplo, um professor fala: “*Então por isso eu coloquei estudo... Por que ela tem que ter um... um leque de conhecimentos e a vontade de trabalhar naquela área ali, ela tem que se nortear por isso aí.*”. Nesse caso, levando em consideração a frase como um todo foram contempladas duas categorias: atitudes (por *vontade de trabalhar*) e conhecimentos (por *estudo e leque de conhecimento*, computados uma só vez).

A expressão “leque de conhecimentos” não foi computada por ser uma explicação de estudo, pois foi considerado o sentido da fala do professor, mais do que a repetição de palavras ou expressões. Se o professor não acrescentava nenhum sentido novo ao texto de modo que as explicações se situassem na mesma categoria, a palavra ou frase foi computada apenas uma vez. Esta opção deve-se a que, após a leitura dos discursos grupais, foi constatado que muitas vezes o professor simplesmente repetia a frase sem acrescentar outro significado.

Para a obtenção das frequências foram utilizadas as considerações de Lopes (2005) que sugerem a conversão da frequência absoluta em frequência relativa, na qual a porcentagem de falas de uma categoria é expressa em relação ao total de falas analisadas, para evitar distorções na interpretação. Segundo a autora, esse cuidado é importante para não se correr o risco de, ao se trabalhar com frequências absolutas, dar mais importância a uma categoria

indevidamente, pois o número de participantes, o tempo e o número de respostas são diferentes de grupo para grupo.

Também de acordo com Lopes (2005) optou-se por realizar “uma quantificação do número de falas com a finalidade de assegurar melhor representatividade da *ideias* identificadas” (p. 282, grifo da autora). Como referido anteriormente, esta opção revelou-se importante na busca de representações sociais associadas à Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica.

Durante a *codificação*, as frases foram analisadas na sequência em que apareciam e depois agrupadas e classificadas no processo de categorização, de acordo com os critérios estabelecidos nas descrições. Para a construção das categorias procurou-se fazer o que Minayo (2007) define como “redução do texto às palavras e expressões significativas” (p. 317). Assim, foram obtidos quatro temas, onze categorias e vinte e sete subcategorias.

A regra de enumeração para a *codificação* foi definida como um algarismo romano para o tema, uma letra para cada categoria e para as subcategorias, a letra da categoria a qual pertence e um algarismo arábico. Assim a notação F6, refere-se à subcategoria 6 - Atividades, na categoria F - Realização da Preparação para o Trabalho na Educação Básica, que se situa no tema II - Educação Escolar e Preparação para o Trabalho. A letra I não foi utilizada para facilitar a visualização, pois seu símbolo é o mesmo do algarismo romano correspondente ao número um. Esta regra de numeração também permitiu uma melhor organização das “*tree nodes*” na tela do Programa NVivo 8, segundo seus temas e subcategorias. Após o término da codificação foram emitidos os relatórios pelo NVivo 8, que deram origem às tabelas, tendo início a terceira etapa da análise, tratamento e interpretação dos dados, apresentados na seção Resultados deste estudo.

O Programa NVivo 8 também fornece uma lista das palavras mais frequentes nas discussões grupais. É possível conhecer as palavras em função das fontes, do número de letras e até quantas palavras se deseja saber (100/200/ 600/1000 mais frequentes). Foi editada uma lista das 200 palavras mais frequentes nas discussões dos grupos focais que permitiu fazer uma comparação com as palavras evocadas na Atividade Individual. Após serem agrupadas por similaridade resultaram em 142 palavras, das quais as 80 mais frequentes estão no Apêndice J.

A segunda fase da análise das atividades grupais se impôs por dois aspectos: (1) seriam representações sociais as representações identificadas na fase anterior? (2) como identificar as representações sociais? Teoricamente, uma representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui

para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22). Mas como identificar em uma análise o que é comum e o que é apenas uma opinião pessoal?

Voltou-se então aos dados e foi feito num novo recorte com base nos dados encontrados anteriormente, que tornou mais objetiva a identificação de falas que poderiam ser consideradas representações sociais. Para cada grupo foi construída uma grade com três colunas (Ilustração 6). Na coluna central foram colocados os recortes das falas na sequência em que elas aconteceram no grupo; na coluna à esquerda eram anotados possíveis temas tratados nas falas, baseados nas categorias anteriormente descritas e na coluna à direita foram feitas anotações sobre o significado das falas e a que elas se referiam - possíveis representações sociais.

Após a realização das grades dos nove grupos foram identificadas as representações constantes que poderiam se referir às representações sociais. Foi dada especial atenção àquelas categorias que se mostraram mais “fortes” na primeira fase da análise - maior frequência e representações mais significativas. (Exemplo desta análise está no Apêndice K).

TEMÁTICAS	FALAS	REPRESENTAÇÕES ASSOCIADAS À PPT
PPT remete a: Importância do estudo (Escolaridade) → Estudar ajuda a ter um emprego melhor Competências Habilidade: → Estabelecer um bom relacionamento	JUSTIFICATIVA DAS PALAVRAS Eu pensei na escolaridade por que... hoje, né, a escolaridade ela vem, né, assim... é a primeira coisa que pergunta: e você, qual é a sua formação? E, além disso, o que mais você fez? Então estão sempre buscando, né, pessoas que tenham assim... um maior aperfeiçoamento pra poder ocupar aquela vaga. E ao ocupar a vaga, o relacionamento pra mim ele é importante é... Porque acaba que se você tem bom relacionamento é... Você... Faz um tanto de outras coisas e proporciona que as outras pessoas também, façam junto..	Quanto maior a escolaridade maior é a chance de conseguir um bom emprego O trabalho hoje exige saber conviver, ter um bom relacionamento com os colegas

Ilustração 6 - Modelo da grade das falas e respectivas temáticas e representações dos professores

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Desta forma, para a interpretação dos resultados, os dados referentes às discussões nos grupos foram analisados quantitativa e qualitativamente e tratados na totalidade. Assim, pretendeu-se, a partir das descrições das categorias, frequências e consistências, buscar a identificação de possíveis representações sociais e indícios de suas objetivações e ancoragens. Os resultados obtidos evidenciaram necessidades, dificuldades e caminhos para a proposta de subsídios de Programas de Educação para a Carreira no contexto da Educação Básica no Brasil, de forma intencional e sistematizada.

5.9 Aspectos éticos

É importante acrescentar que em todos os contatos feitos com os professores ou com a direção da escola, foram esclarecidos os cuidados éticos relacionados a não identificação dos participantes, do sigilo e do cuidado com as informações coletadas junto ao grupo. Antes do início dos grupos foi apresentado a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Tais procedimentos estão de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e com as informações exigidas aos cuidados éticos a serem tomados em relação aos dados obtidos. Para além das exigências formais com respeito à pesquisa com seres humanos, os cuidados éticos foram evidenciados em todo o processo de obtenção e análise dos dados.

6. RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção serão apresentados e interpretados os resultados obtidos com as duas técnicas descritas: (1) a Evocação de Palavras, a partir do termo indutor “Preparação para o Trabalho” e (2) os Grupos Focais, conduzidos com base em um roteiro semiestruturado de perguntas que foram discutidas pelos participantes. A atividade de evocação de palavras, de caráter mais individual, na medida em que naquele momento os professores não conversaram entre si, forneceu a base para o início das discussões nos grupos e permitiu obter um conjunto de dados indicativos dos componentes estruturais das representações sociais.

A análise das palavras evocadas foi realizada várias vezes. Em sua última forma, aqui apresentada, incorporou resultados do trabalho com as discussões grupais, como a escolha de categorias semelhantes, na tentativa de uniformizar os dados das duas atividades e integrar os enfoques estruturais e processuais das representações sociais associadas ao termo Preparação para o Trabalho.

Para a identificação das representações sociais buscou-se detectar e apreender as ancoragens e as objetivações envolvidas nas suas construções. Essa análise implicou na necessidade de uma nova revisão bibliográfica na busca dos substratos sociais que pudessem conferir significado e utilidade às representações sociais.

6.1 Evocação de Palavras: os elementos estruturais da representação social da Preparação para o Trabalho

As palavras evocadas pelos professores constituíram um arquivo analisado por meio do *software* EVOC – 2000. Esse arquivo foi processado pelos programas LÉXICO e TRIEVOC que definiram o vocabulário do *Corpus A*⁴⁷ para esta fase da pesquisa: 317 palavras, evocadas pelos 77 professores.

As palavras foram inseridas em uma planilha do Excel na qual as sete primeiras colunas referiam-se às características sociodemográficas codificadas e as demais às palavras evocadas de cada professor. Tal planilha foi salva como um arquivo CSV (separado por vírgulas) e as palavras ficaram em “fila” (cada coluna corresponde a uma fila) e na ordem em que foram evocadas – este é o VOCABULÁRIO sobre os quais os outros programas se basearam. As palavras principais foram precedidas por um asterisco.

⁴⁷ O *Corpus A* se refere às palavras evocadas a partir do termo indutor Preparação para o Trabalho e *Corpus B* às transcrições das discussões nos grupos.

A frequência e a distribuição das palavras nas filas, segundo a ordem de evocação, foi dada pelo programa RANGMOT, bem como a Ordem Média Geral de Evocação. A Tabela 2 evidencia que, das 317 palavras evocadas, 122 foram palavras diferentes. Também é possível identificar duas faixas de frequências importantes: (1) uma faixa com muitas palavras diferentes (89,5%) com frequência baixa de evocação (entre 1 e 4 vezes) e (2) outra faixa com poucas palavras diferentes (4,0 %) de alta frequência de evocação (entre 9 e 23 vezes).

Tabela 2 - Distribuição de frequências simples e acumulada das palavras evocadas

Frequência das citações	Palavras diferentes		Palavras citadas	
	f	%	f	%
1	59	48,4	59	18,6
2	25	20,5	50	15,8
3	16	13,2	48	15,1
4	9	7,4	36	11,3
5	2	1,6	10	3,2
7	5	4,1	35	11,0
8	1	0,8	8	2,5
9	2	1,6	18	5,7
15	2	1,6	30	9,5
23	1	0,8	23	7,3
Total	122	100,0	317	100,0

Fonte: EVOC – *Corpus A* da pesquisa

Esses dados indicam que muitas palavras foram evocadas poucas vezes e que algumas palavras foram evocadas muitas vezes pelos participantes. Por essa razão, foi utilizado 5 como frequência mínima para uma palavra ser considerada frequente (evocada no mínimo cinco vezes pelo total de participantes) e como frequência intermediária 9 (a partir da qual uma palavra é considerada muito frequente). Outra informação importante deste programa é a Ordem Média Geral de Evocação, calculada em 2,6.

O Programa RANGFRQ forneceu o gráfico de distribuição das palavras através do cruzamento dos dados referentes às frequências mínimas e intermediárias das palavras e à ordem em que foram evocadas, comparadas com a ordem média de evocação geral das

palavras. Este quadro é construído pelos eixos: frequência e ordem média de evocação e mostra os prováveis componentes da estrutura da representação social da Preparação para o Trabalho para os professores, segundo a Análise de Evocação (Ilustração 7).

Elementos centrais Frequência ≥ 9 OME* $< 2,6$			Elementos Intermediários Frequência ≥ 9 OME $\geq 2,6$		
	f	OME		f	OME
Conhecimento	23	2,043	Compromisso	9	3,111
Estudo	15	1,800	Dedicação	15	3,467
Responsabilidade	9	1,889			
Elementos de contraste 9 < frequência ≥ 5 OME $< 2,6$			Elementos Periféricos 9 < frequência ≥ 5 OME $\geq 2,6$		
	f	OME		f	OME
Amor	7	2,571	Relacionamento	7	3,143
Disciplina	7	1,571			
Educação	5	2,200			
Formação	5	2,400			
Motivação	7	2,571			
Qualificação	7	1,571			
Vocação	8	1,875			

Ilustração 7 - Quadro de quatro casas das evocações ao termo indutor Preparação para o Trabalho

*OME – Ordem Média de Evocação
Fonte: EVOC – *Corpus A* da pesquisa

De acordo com o quadro de quatro casas observa-se que Conhecimento, Estudo e Responsabilidade são elementos prováveis do núcleo central das representações sociais da Preparação para o Trabalho para os professores. Dedicação e compromisso são os elementos intermediários mais próximos do núcleo central e podem vir a fazer parte deste. Amor, disciplina, educação, formação, motivação, qualificação e vocação são os elementos de contraste, de resistência e defesa do núcleo central, que podem ser considerados mais ou menos importantes sem afetar significativamente a representação social. Estes elementos de contraste vão se agregando às representações sociais para proteger o núcleo central, ou seja, o que é mais significativo.

A exigência de que o relacionamento deva estar envolvido na Preparação para o Trabalho pertence a uma periferia mais distante. As duas análises, a seguir, podem ajudar a refinar os dados encontrados até o momento.

A *Análise das Palavras Principais* forneceu um segundo indicador dos elementos que podem pertencer ao núcleo central ou ao sistema periférico da estrutura das representações sociais da Preparação para o Trabalho (Toledo, 2003). O programa RANGMOTP criou uma lista das palavras selecionadas como mais importantes pelos participantes, com dados referentes à frequência das palavras mais importantes em sua totalidade, das palavras diferentes que foram citadas e suas respectivas ordens médias de evocações, com a ordem média de evocação geral de 2,36.

A Tabela 3 mostra que 155 palavras foram consideradas como as mais importantes, sendo 71 palavras diferentes. Nesta tabela observa-se que 41 palavras foram citadas apenas uma vez (primeira linha da tabela), 14 palavras foram citadas 2 vezes, 6 palavras 3 vezes e assim até a última linha, na qual se evidencia que apenas uma palavra foi citada 14 vezes.

Tabela 3 - Distribuição de frequências das palavras diferentes e citadas com mais importantes

Frequência de evocações	Palavras diferentes		Palavras citadas	
	f	%	f	%
1	41	57,8	41	26,4
2	14	19,7	28	18,1
3	06	8,5	18	11,6
4	05	7,0	20	13,0
6	01	1,4	06	3,9
7	01	1,4	07	4,5
9	01	1,4	09	5,8
12	01	1,4	12	7,7
14	01	1,4	14	9,0
	71	100,0	155	100,0

Fonte: EVOC – *Corpus A* da pesquisa

Desta forma, é possível identificar duas faixas de frequências de evocação das palavras: uma baixa, os intervalos de 1 a 2 vezes (com muitas palavras citadas poucas vezes) e outra alta de 6 a 14 vezes (com poucas palavras citadas várias vezes). Estes dados foram

utilizados como critério para se estabelecer a frequência mínima em 3 e a frequência intermediária em 6 (seis), visando refinar a busca pelas palavras mais significativas, pois apenas 7% (1,4% x 5) de palavras diferentes foram evocadas mais de seis vezes.

A partir destes dados tem-se outro quadro de quatro casas demonstrativo da relação frequência X ordem média de evocação, com os prováveis elementos da estrutura do núcleo central da representação social da Preparação para o Trabalho (Ilustração 8). Este quadro permite observar uma consistência nos prováveis elementos do núcleo central: conhecimento, estudo e responsabilidade, mas introduz um elemento novo - Vocação.

Este fato é interessante, porque a questão da escolha, como se verá nas discussões dos grupos está muito presente na representação social da Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica. Dedicção continua sendo o elemento periférico mais próximo ao núcleo central e disciplina, planejamento, qualificação, amor e maturidade os elementos de contraste, enquanto compromisso, motivação, competência, relacionamento e análise crítica são os elementos mais distantes.

Elementos centrais Frequência ≥ 5 OME $< 2,36$			Elementos Intermediários Frequência ≥ 5 OME $\geq 2,36$		
	f	OME		f	OME
Conhecimento	14	1,86	Dedicção	9	3,25
Estudo	12	1,92			
Responsabilidade	7	1,57			
Vocação	6	2,00			
Elementos de contraste 5 < frequência ≥ 3 OME $< 2,6$			Elementos Periféricos 5 < frequência ≥ 5 OME $\geq 2,36$		
	f	OME		f	OME
Disciplina	4	1,75	Compromisso	4	2,50
Planejamento	5	2,00	Motivação	4	2,50
Qualificação	3	1,67	Realização	4	3,00
Amor	3	2,00	Competência	3	2,67
Maturidade	3	2,00	Relacionamento	3	3,33
			Análise crítica	3	4,00

Ilustração 8 - Estrutura das representações sociais da Preparação para o Trabalho, segundo a Análise das Palavras Principais

Fonte: EVOC – *Corpus A* da pesquisa

A *Análise de Categorias*, que fornece mais um indicador da centralidade e/ou periferia dos elementos que compõem uma representação social, foi realizada através dos programas CATEVOC, no qual as categorias construídas foram baseadas nas sugestões do programa,

mas também se adequando às categorias que surgiram nas discussões grupais⁴⁸. As categorias construídas e seus atributos de maior frequência estão descritos abaixo (Ilustração 9)

CATEGORIAS	ATRIBUTOS
Atitudes	Dedicação, compromisso, responsabilidade, amor, disciplina, motivação, disposição, busca, perseverança, determinação, dinamismo, afetividade, ética, paciência, disponibilidade, respeito
Conhecimentos	Conhecimentos, estudo, formação, educação escola, pesquisa
Habilidades	Qualificação, relacionamento, planejamento, competência, tecnologias, análise crítica
Escolha e Mercado de trabalho	Vocação, escolha, mercado de trabalho, conhecimento/profissões vestibular, metas, futuro, identificação, emprego, competição
Retornos	Realização, remuneração, prazer, segurança, satisfação
Desenvolvimento	Maturidade, transformação, desenvolvimento, despreparo, prontidão
Contexto Sócioeducacional	Orientação, dificuldades, oportunidades, tempo, massificação, apoio, ensino/profissional; como/preparar, família

Ilustração 9 - Categorias e alguns atributos de maiores frequências referentes ao tema Preparação para o Trabalho

Fonte: EVOC – *Corpus A* da pesquisa

A Tabela 4 mostra a frequência total das palavras, a frequência das palavras diferentes e das palavras consideradas importantes nas categorias, fornecidas pelos programas TRICAT e STATCAT. Os dados evidenciam que a categoria “Atitudes” reúne muitas palavras (40,4% do total de palavras), sendo que 68% foram consideradas importantes. Entretanto, esses percentuais se espalham por cinquenta palavras diferentes (41,0%), retirando um pouco a força desta categoria.

A constatação fica mais clara com a análise da categoria “Conhecimentos”, que embora possua apenas 15,8% de palavras (é uma categoria “pequena”), 96% das palavras são importantes. Se considerarmos que a categoria “Conhecimentos” reúne apenas seis palavras (5%) pode-se afirmar que elas são palavras fortes, bastante evocadas pelos participantes.

Esta questão é evidenciada por Abric (2000) que afirma que a centralidade não deve ser atribuída levando em consideração apenas critérios quantitativos, pois o núcleo central está ligado à dimensão qualitativa da representação. A presença maciça de um elemento não

⁴⁸ A grande contribuição do EVOC é que se pode “rodar” o programa quantas vezes forem necessárias, para se adequar aos resultados que se vai encontrando. Nesse caso, inicialmente foi feita uma categorização para o EVOC apenas, depois foi realizada outra semelhante às identificadas na segunda fase da análise – das discussões grupais. Este fato ajudou nesta fase de análise das categorias, sem interferir nos resultados anteriores.

garante a sua centralidade, mas sim o fato de que ela dá significado à representação, como é o caso de conhecimentos.

Tabela 4 - Frequência das palavras nas categorias, palavras diferentes e importantes

Categorias	Total de palavras		Palavras importantes		Palavras diferentes	
	f	%	f	%	f	%
1. Atitudes	128	40,4	87	68,0	50	41,0
2. Conhecimentos	50	15,8	48	96,0	06	5,0
3. Habilidades	41	13,0	30	32,6	16	13,1
4. Escolha/Mercado	35	11,0	19	54,3	15	12,3
5. Retornos	16	5,0	10	62,5	07	5,7
6. Desenvolvimento	13	4,1	4	30,8	07	5,7
7. Contexto socioeducacional	34	10,7	10	29,4	21	17,2
Total	317	100,0	208	xxxx	122	100,0

Fonte: EVOC – *Corpus A* da pesquisa

A categoria “Retornos” se apresenta com força média. É pequena em relação ao total de palavras (5%), mas possui 62,5% citadas como importantes distribuídas em apenas sete palavras. Embora não seja uma categoria nuclear provavelmente tem elementos no sistema periférico mais próximo. O mesmo pode acontecer com a categoria “Escolha e Mercado de Trabalho” que possui um número de palavras relativamente pequeno (11%), mas com 54,3% de palavras importantes distribuídas em quinze palavras. Habilidades, Desenvolvimento e Contexto sócioeducacional são categorias “fracas”, mas contêm palavras importantes, o que pode indicar que possuem elementos situados na periferia mais distante da estrutura da representação social da Preparação para o Trabalho.

Em resumo, a categoria “Atitudes” tem muitas palavras – “é grande”, tem força, mas essa força pode estar repartida entre muitas palavras. Sua supremacia quantitativa, porém é significativa, indicando que os seus componentes, no geral, são importantes na representação social em questão. “Conhecimentos” é uma categoria pequena, mas com palavras muito fortes. Seu poder de centralidade é inquestionável e em suas palavras devem se encontrar aquelas mais centrais da representação social da Preparação para o Trabalho dos professores

participantes desta pesquisa. As categorias “Retornos” e “Escolha e Mercado de Trabalho” também parecem ser importantes, mas não nucleares.

A Ilustração 10, a seguir, apresenta uma comparação entre as três análises realizadas. Estes dados, confrontados com os dados da Análise de Evocação e das Palavras Principais, permitem evidenciar que as palavras Conhecimento, Estudo e Responsabilidade são muito provavelmente os elementos centrais da representação social de Preparação para o Trabalho.

	Análise de Evocação	Palavras Principais	Categorização
Núcleo Central	Conhecimentos Estudo Responsabilidade	Conhecimentos Estudo Responsabilidade Vocação	Conhecimentos Atitudes
Elementos Periféricos	Compromisso Dedicação Disciplina Amor Motivação Qualificação Relacionamento Educação Formação Vocação	Compromisso Dedicação Disciplina Amor Motivação Qualificação Relacionamento Maturidade Realização Competência Análise Crítica Planejamento	Atitudes Retornos Escolha e Mercado de Trabalho

Ilustração 10 - Quadro comparativo das análises realizadas sobre os possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da Preparação para o Trabalho

Fonte: EVOC – *Corpus A* da pesquisa

Reforçando esses dados, estão as 20 palavras mais frequentes nas discussões grupais emitidas pelo programa NVivo 8, apresentadas na Tabela 5, a seguir. Estas palavras foram retiradas da lista das 200 palavras mais frequentes no grupo, com mais de quatro sílabas (exceção feita para amor) e agrupadas segundo o sentido: sinônimos, plural ou forma verbal.

Os dados mostram que conhecimentos, estudo e palavras correlatas estão entre as 10 mais emitidas pelos professores nos grupos focais também. Conforme se pode observar, as palavras trabalho, alunos, escola, professor/a e profissões são palavras introduzidas pelas questões do roteiro. Assim, estudo e conhecimentos se tornam mais fortes nos indícios de centralidade da representação social da Preparação para o Trabalho, ao lado de convivência,

prazer e objetivos, palavras pertencentes à categoria Atitudes. Algumas considerações podem ser feitas a partir dos dados apresentados.

Tabela 5 - Frequência das 20 palavras mais emitidas pelos professores nas discussões grupais*

PALAVRAS		f
1.	Trabalho	702
2.	Alunos	469
3.	Escola	364
4.	Professor	346
5.	Profissão	200
6.	Família	192
7.	<i>Conhecimentos</i>	180
8.	<i>Estudo</i>	157
9.	Escolha	155
10.	Preparação	135
11.	Profissional	116
12.	Formação	106
13.	Objetivos	106
14.	Tempo	105
15.	Convivência	104
16.	Prazer	103
17.	Educação	102
18.	Faculdade	96
19.	Aprender	95
20.	Competência	94

* Palavras agrupadas segundo o sentido, plural ou a forma verbal (Apêndice J)
 Fonte: Programa NVivo 8 – *Corpus B* da pesquisa

Se para os professores o conhecimento e o estudo são os elementos mais evocados para o termo indutor “Preparação para o Trabalho”, isto pode significar que uma pessoa bem preparada para o trabalho deve se preocupar em ter conhecimentos e em estudar. Este dado reforça a importância que os professores dão aos conteúdos escolares e pode explicar porque

muitas práticas escolares na atualidade ainda têm como principal enfoque a aprendizagem e a avaliação de conhecimentos de forma estanque.

Outro aspecto a ser considerado é que educação e formação são formas de se adquirir conhecimentos, através do estudo. Pode-se então utilizar a palavra **Conhecimentos**, para nomear este eixo que é provavelmente um dos elementos nucleares mais fortes da representação social de Preparação para o Trabalho. É preciso ter conhecimentos, estudar, ter uma formação, qualificar-se, para estar apto, mas parece que não é apenas isso – é preciso ter uma formação pessoal.

Esta questão remete a um segundo eixo norteador da estrutura da Preparação para o Trabalho – a dos *Atributos Pessoais*. A pessoa precisa ter uma série de características pessoais e valores para estar bem preparada para o trabalho. A exigência das Atitudes na Preparação para o Trabalho, identificadas pelos professores, com foco nos atributos pessoais está de acordo com o novo perfil de profissional exigido no mercado de trabalho, que se fundamenta em atributos intelectuais e pessoais (SCANS, 1991). Como se discutirá posteriormente, estas concepções se ancoram em uma concepção de que é responsabilidade do indivíduo se ele tem sucesso ou não na profissão, para isso basta estudar, ter conhecimentos e ser responsável, menosprezando as questões contextuais.

De qualquer forma, o provável núcleo central **Conhecimentos** vem acompanhado de várias atitudes, habilidades e valores em relação ao trabalho. Quais atitudes a serem consideradas importantes, é função do contexto histórico, social e ideológico em que se vive ou se trabalha.

Disciplina, no sentido de aplicação, é um elemento periférico importante na estrutura da representação social sobre a Preparação para o Trabalho, para estes professores, desta cidade, de características conservadoras e localizada no interior de Minas Gerais. Outros contextos poderiam apontar outras características.

Por isso, é que Abric (2000; 2001) e Flament (2001) se referem aos elementos periféricos como aqueles responsáveis por permitir uma modulação personalizada das representações e das condutas a ela relacionadas. Desta forma, uma mesma representação pode dar lugar a diferenças aparentes (desde que o núcleo central se mantenha). Tais diferenças estão ligadas à apropriação individual ou a contextos específicos, que se traduzirão através de sistemas periféricos ou comportamentos relativamente diferentes, desde que compatíveis com o núcleo central.

O grande número de palavras diferentes referentes à categoria Atitudes sugere ainda que os professores consideram o desenvolvimento de características pessoais e valores

importantes na Preparação para o Trabalho, mas ainda não se destacam atitudes realmente importantes, além da responsabilidade. Tais características pessoais permanecem como indicadores de tendências de futuras transformações das representações, como qualificação e relacionamento.

Uma questão importante em relação a esses resultados é que a maioria das respostas obtidas faz referência à Preparação para o Trabalho no sentido do que é necessária para que um profissional seja bem preparado para o trabalho e não a como essa preparação deveria ser feita na Educação Básica. Há poucas referências a esse outro sentido, tais como: de que forma preparar, como preparar, professores capacitados, material didático bom, mas não foram questões consideradas importantes e pouco discutidas nos grupos.

É possível que, embora a instrução inicial se referisse à Preparação para o Trabalho como um dos objetivos da educação brasileira, as evocações tenham sido feitas apenas ao termo indutor “Preparação para o Trabalho”, com poucas alusões a como realizá-la no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Este fato, porém, não comprometeu o trabalho, pois a ligação entre as competências profissionais exigidas pelo mundo do trabalho e a educação aconteceu nos grupos focais, de acordo com as questões do roteiro.

Por outro lado, poder-se-ia pensar que estes resultados já revelam a maneira como os professores se posicionam em relação à ligação trabalho - educação. As discussões ocorridas nos grupos ajudaram a lançar um pouco mais de luz sobre essas questões e ampliar o foco para a contribuição do contexto escolar da Educação Básica na Preparação para o Trabalho e/ou Educação para a Carreira.

6.2 Grupos Focais: representações sociais associadas à Preparação para o Trabalho

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos a partir da Análise de Conteúdo realizada a partir das transcrições das falas dos professores nas atividades nos grupos focais (o *Corpus B* da pesquisa). Para esta etapa da análise mostrar-se-ão o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados obtidos, dentro do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais.

Segundo a Prof^a Margot Madeira (informação verbal) ⁴⁹ nas representações sociais se trabalha com paradigmas indiciários, ou seja, o que se pode captar são indícios de representações sociais, de suas ancoragens e objetivações, na medida em que a representação social é um construto teórico, que não existe para as pessoas. Os resultados apresentados a seguir têm esse pressuposto de antemão.

Para o início da análise de conteúdo foram examinadas as falas dos professores participantes nos nove grupos focais realizados. A codificação das falas, realizada com ajuda do *software* NVivo 8, resultou na construção de quatro temas, onze categorias e vinte e sete subcategorias. Deste temas, três – **(I) Competências Laborais; (II) Educação Escolar e a Preparação Para o Trabalho** e **(III) O Professor e a Preparação Para o Trabalho** foram definidos *a priori*, como temas a serem explorados pelo roteiro. O quarto: **(IV) O Contexto Socioeconômico e a Preparação Para o Trabalho** foi tema decorrente das falas dos professores. As categorias e subcategorias foram construídas em função dos dados obtidos.

A regra de enumeração para a *notação* foi definida como um algarismo romano para o tema, uma letra para cada categoria e nas subcategorias a letra da categoria a qual pertence e um algarismo arábico. Assim, a notação A1, refere-se à subcategoria *Atributos Pessoais e Envolvimento*, na categoria de **A - Atitudes**, que se situa no **Tema I – Competências Laborais**, como na Ilustração 11 abaixo. (O quadro completo das notações está no Apêndice L).

TEMA I: COMPETÊNCIAS LABORAIS		
<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Notação</i>
A. Atitudes	Atributos pessoais e envolvimento	A1
	Valores	A2
B. Conhecimento	Básicos/ formação e cultura geral	B1
C. Habilidades	Cognitivas	C1
	Interpessoais	C2
	Práticas	C3

Ilustração 11 - Modelo da codificação das categorias e subcategorias e respectivo Tema

A partir dos relatórios fornecidos pelo Programa NVivo 8, foram construídas tabelas das frequências de todos os temas, categorias e subcategorias identificadas. O que se pretende neste momento é compreender, através das codificações realizadas e das frequências levantadas, o que os professores entendem sobre a Preparação para o Trabalho, possíveis representações sociais e os indícios de suas objetivações e ancoragens. A Tabela 6 mostra

⁴⁹ Informação fornecida na Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação da Universidade Moura Lacerda, Ribeirão Preto, em 03 março de 2007.

como os quatro temas evidenciados, a partir das perguntas e dos dados coletados se distribuíram segundo as dez categorias identificadas.

Tabela 6 - Distribuição das falas dos participantes (n= 854) segundo os temas e as categorias identificadas

Temas	Categorias	f	%	Total	%
<i>I. Competências Laborais</i>	A. Atitudes	100	11,7	185	21,6
	B. Conhecimentos	40	4,7		
	C. Habilidades	45	5,3		
<i>II. Educação Escolar e a PPT</i>	D. Estudo/ Trabalho/ Profissão	60	7,0	311	36,5
	E. Retornos	35	4,1		
	F. Realização da PPT na Ed. Básica	216	25,4		
<i>III. Professor e a PPT</i>	G. Necessidades Professor	106	12,4	251	29,4
	H. Prática Pedagógica	114	13,3		
	J. Ser Professor	31	3,6		
<i>IV. Contexto Social, Econômico, Cultural e a PPT</i>	K. Condicionantes sociais	107	12,5	107	12,5
Total		854	100,0	854	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Os resultados mostram que o **Tema II - Educação Escolar e a Preparação Para o Trabalho** foi o tema mais discutido no grupo, sendo que a categoria **Realização da Preparação Para o Trabalho na Educação Básica** é a que possui maior frequência, respondendo por 25% do total de respostas. Esse dado é importante na medida em que mostra que os grupos, em geral, focaram a discussão no tema do estudo em questão.

As categorias **Prática Pedagógica** (13,3%) e **Necessidades dos Professores** (12,4%) pertencentes ao **Tema III - Professor e a Preparação para o Trabalho** também se mostraram importantes nas discussões na medida em que os professores foram solicitados a verificarem como suas práticas estavam ou podiam estar relacionadas à Preparação para o Trabalho e do que precisariam para preparar melhor os seus alunos para o trabalho.

O **Tema IV - Contexto Social, Econômico, Cultural e a Preparação para o Trabalho**, com sua categoria **Condicionantes Sociais** (12,5%), também se revelou significativo nas discussões. Para o **Tema I - Competências Laborais**, a categoria **Atitudes** (11,7%) apresenta-se com frequência bem maior que Conhecimentos, diferente do encontrado nos dados levantados na análise da estrutura da representação social da Preparação para o

Trabalho para esse grupo. Este aspecto será discutido posteriormente. A Tabela 7 amplia essas constatações ao apresentar as frequências para todos os temas, categorias e subcategorias⁵⁰.

Tabela 7 - Distribuição das falas (n=854) segundo os temas, categorias e subcategorias

Temas	Categorias	Subcategorias	f	%
I. Competências Laborais	A. Atitudes	<i>Atributos pessoais e envolvimento</i>	84	9,8
		<i>Valores</i>	16	1,9
	B. Conhecimentos	<i>Básicos/ Formação/ Cultura geral</i>	40	4,7
		<i>Cognitivas</i>	21	2,5
	C. Habilidades	<i>Interpessoais</i>	18	2,1
		<i>Práticas</i>	06	0,7
II. Educação Escolar e a PPT	D. Trabalho/Estudo/Profissão	<i>Concepção de trabalho/ estudo e profissão</i>	30	3,5
		<i>Relação entre estudar e trabalhar</i>	30	3,5
	E. Retornos Trabalho/ Estudo/ Profissão	<i>Materiais</i>	17	2,0
		<i>Pessoais</i>	18	2,1
		<i>Autoconhecimento</i>	18	2,1
		<i>Consciência e exploração de carreiras</i>	28	3,3
	F. Realização da PPT na Educação Básica	<i>Escolha da carreira e mercado de trabalho</i>	45	5,3
		<i>Apoios</i>	37	4,3
		<i>Limites</i>	27	3,2
		<i>Atividades</i>	61	7,1
III. O Professor e a PPT	G. Necessidades do Professor	<i>Conhecimentos</i>	22	2,6
		<i>Habilidades</i>	16	1,9
		<i>Atitudes</i>	35	4,1
		<i>Condições de trabalho</i>	33	3,9
	H. Prática Pedagógica	<i>Relacionamento professor-aluno</i>	81	9,5
		<i>Atividades de ensino</i>	33	3,9
	J. Ser Professor	<i>Satisfação</i>	13	1,5
		<i>Insatisfação</i>	18	2,1
IV. Contexto Social, Econômico, Cultural e a PPT	K. Condicionamentos Sociais da PPT	<i>Diferenças no capital social, cultural e econômico</i>	19	2,2
		<i>Apoios e barreiras</i>	44	5,1
		<i>Sistema de ensino</i>	44	5,1
Total			854	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

⁵⁰ A distribuição das falas nas categorias e subcategorias por grupos encontra-se no Apêndice M

Essa tabela dá uma visão geral das codificações realizadas e permite dimensionar a importância das subcategorias: A1 - *Atributos Pessoais e Envolvimento com o Trabalho, Estudo ou Profissão* (9,8%), como o conteúdo de maior frequência, acompanhado de H1 - *Relação Professor – Aluno* (9,5%) e F6 - *Atividades de Preparação para o Trabalho* (7,1%). A seguir serão apresentados os dados referentes aos temas, com descrição das suas categorias e subcategorias, exemplos de falas e tabelas. A tentativa será no sentido de integrar os dados de modo a permitir que se identifiquem possíveis representações sociais associadas à Preparação para o Trabalho.

O **Tema I - Competências Laborais** - refere-se à capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho, remunerado ou não. As categorias que compõem esse tema são: Atitudes, Conhecimentos e Habilidades, cujas frequências estão evidenciadas na Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição das falas dos professores (N=185) no Tema I: **Competências Laborais** por categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	f	%	F	%
A. Atitudes	<i>Atributos</i>	84	45,4	100	54,1
	<i>Valores</i>	16	8,7		
B. Conhecimentos	<i>Básicos</i>	40	21,6	40	21,6
	<i>Cognitivas</i>	21	11,4	45	24,3
C. Habilidades	<i>Interpessoais</i>	18	9,7		
	<i>Práticas</i>	06	3,2		
Total		185	100,0	185	100

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Os resultados agrupados no Tema I evidenciam a supremacia da categoria **Atitudes** (54%) na composição das competências que um profissional precisa ter para ser considerado bem preparado para o trabalho, na visão dos participantes deste estudo. A **categoria A – Atitudes** - refere-se à predisposição para uma reação comportamental em relação a objetos, eventos ou pessoas, que pode variar tanto na direção – afastamento ou aproximação, quanto na intensidade.

A codificação nesta subcategoria ocorreu sempre que os professores se referiam a competências laborais importantes para ser um profissional bem preparado ao longo da discussão nos grupos. Nesta categoria foram identificadas duas subcategorias: A1 - *Atributos Pessoais e Envolvimento com o Trabalho/ Estudo/ Profissão* e A2 - *Valores*.

Na subcategoria A1 - *Atributos Pessoais e Envolvimento com o Trabalho/ Estudo/ Profissão* - estão 45,4 % das respostas correspondentes às atitudes. Evidencia-se que as características pessoais foram consideradas as competências mais importantes na Preparação para o Trabalho. Os núcleos de sentido para esta subcategoria abrangem características de personalidade como carácter, autoestima, controle emocional, entre outras, e expressões relativas a formas de sentir e de agir em relação ao trabalho como, por exemplo, compromisso, dedicação, responsabilidade e disciplina.

É a subcategoria de maior frequência de falas dos professores, se considerada isoladamente ou no total de respostas como mostra a Tabela 7 (p. 214). Ao analisar as falas referentes a esta subcategoria, encontra-se que um profissional bem preparado para o trabalho tem que ser disciplinado, responsável, dedicado, perseverante, ter prazer/ amor ao que faz e iniciativa.

Eu também coloquei responsabilidade e prazer porque dentre elas eu acho que o bem estar realmente dentro do trabalho é um fator que te leva a ter responsabilidade, a fazer bem feito, a fazer com amor, então eu acho que não tem como esquecer essa parte do bem-estar, do prazer, de estar feliz... É ser apaixonado pelo que faz. (Professora, 43 anos)

E a dedicação, é claro, diretamente ligada ao esforço, ao sacrifício que o estudar é... O esforço... É sacrifício. Depois quando você está trabalhando, pra que você se mantenha, né, no trabalho, pra que você possa se segurar no seu trabalho, você tem que ficar constantemente dedicando (Professora, 49 anos).

Tem que fazer gostando, isso eu falo pros meus alunos sempre: faça o que for, mas faça gostando do que faz. Aí eles são muito materialistas e aí vem aquela questão né: 'E o dinheiro?' Ele vem. Na medida em que você faz com amor aquilo que você gosta de fazer, o dinheiro vem, vem de uma forma, vem de outra, mas... Você tá ganhando mal aqui alguém te descobre e te leva pra outro lugar e por aí segue. (Professora, 53 anos).

Pode-se observar nestas falas uma representação social do profissional bem preparado objetivada na expressão "*é apaixonado pelo que faz*", pois se considera que quem faz o que gosta tem motivação, dedicação, responsabilidade, compromisso, vai atrás do conhecimento e assim tem sucesso na profissão. O que se pode apreender destas falas é que Atributos pessoais constituem a principal característica de um profissional bem preparado para o trabalho.

Segundo os professores, as características pessoais são os principais determinantes para uma pessoa ter boas oportunidades no mercado de trabalho: se gostar do que faz, vai se

empenhar e vai conseguir. Estes dados reforçam a posição de centralidade das características pessoais, notadamente da responsabilidade, na estrutura da representação social para a Preparação para o Trabalho identificada anteriormente.

Por outro lado, tais concepções evidenciam um conceito reducionista das necessidades para uma preparação profissional bem sucedida. Ao considerá-la sob a dependência do mérito pessoal, subestimam a importância dos condicionantes sociais, notadamente das diferenças no capital econômico, social e cultural para a inserção no mercado de trabalho e, principalmente, para o sucesso profissional. Tais condicionantes aparecem, mas sem a coloração afetiva e enfática do mérito individual.

Assim, além de colocar no indivíduo a responsabilidade por uma carreira exitosa, tanto com relação à escolha profissional, como à inserção e manutenção no mercado de trabalho, os professores participantes desta pesquisa se mostram bem conservadores, em suas concepções, tanto de disciplina quanto de motivação, como evidenciam as falas abaixo.

Eu acho que nós temos um dado que é a... A tentativa de ajudar às vezes os alunos nossos a disciplinar. Por que trabalho exige uma disciplina MUITO puxada, e ele infelizmente não é disciplinado. (...) O que nós podemos trabalhar nesse sentido: competência, né, eu acho que é... Tentar ajudá-los a ser mais disciplinados. E eu costumo trabalhar muito, bater muito na cabecinha deles que o disciplinado é aquele que consegue fazer uma coisa de cada vez (Professor, 59 anos, grifo do professor).

Eu acho que tudo na vida tem treinamento, tem estudo e tem que haver cobrança, eu acho que faz parte do nosso trabalho exigir dos meninos. É exigir o silêncio, exigir a postura, a pontualidade na entrega, essas coisas todas, porque senão... O ser humano só funciona na base da pressão (Professora, 53 anos)

Tais considerações apontam para representações sociais de disciplina, com indícios de ancoragem nos modelos religiosos de educação do final do séc. XVIII e início do XIX. Estas representações sociais, assim como outras relacionadas a atitudes, apresentam distorções relativizando outros fatores importantes para um profissional ser bem sucedido no trabalho, como o capital social e cultural, por exemplo.

Na subcategoria A2 – *Valores* estão os núcleos de sentidos relativos a conotações positivas ou negativas atribuídas a ideias, sentimentos, pessoas, aspirações, motivos e propósitos. Os professores enfatizaram dentro desta subcategoria: os valores humanos (06), o respeito às regras, à hierarquia, ao outro e ao professor (04), a ética (3) e formação moral (03). Integridade, cidadania, respeito à hierarquia e dignidade são citados e, embora sejam atributos pessoais, estão impregnadas de conotação moral revelando uma visão conservadora deste grupo de professores, característica também presente na cidade em que o estudo foi realizado.

A distribuição das falas na categoria **A - Atitudes** e em suas subcategorias de acordo com os grupos focais está na Tabela 9 a seguir. Os dados mostram que as escolas particulares são responsáveis por mais de 85% das respostas alocadas em A1 - *Atributos e Envolvimento*, sendo a escola B responsável por 51,2% do total de respostas.

Tabela 9 - Distribuição das falas da categoria A - **Atitudes** (n=100) e subcategorias

F	<i>Atributos e Envolvimento</i>		<i>Valores</i>		Total	
	f	%	f	%	f	%
Grupos						
A1	11	13,1	03	18,7	14	14
A2	08	9,5	01	6,3	09	09
A3	10	11,9	0	0,0	10	10
B1	24	28,6	03	18,7	27	27
B2	03	3,6	03	18,7	06	06
B3	03	3,6	02	12,6	05	05
B4	13	15,4	01	6,3	14	14
C1	09	10,7	03	18,7	12	12
C2	03	3,6	0	0,0	03	03
Total	84	100,0	16	100,0	100	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Em relação aos ciclos, os professores de grupos das séries iniciais (A1, B1 e C1) respondem por 52,4% das falas, o grupo de 5^a a 8^a séries (A2, B2 e B3), por 16,7% e o do Ensino Médio (A3, B4 e C2), 30,9%. A questão da importância do mérito estaria assim mais presente em professores que lidam com alunos de classes mais favorecidas, em especial nos professores das séries iniciais.

As representações sociais associadas às falas desta categoria revelam que a atitude mais valorizada em um profissional é estar satisfeito com a sua escolha ou com a sua profissão. A partir desta satisfação/ prazer/ paixão a pessoa assume seu trabalho com mais dedicação, responsabilidade, disciplina, compromisso e faz bem feito. A essa formação pessoal deve somar-se uma formação moral, para a pessoa a ter ética e respeito no trabalho.

Na **categoria B - Conhecimentos** e em sua única subcategoria B1 - *Conhecimentos Básicos* - foram agrupados os termos relativos à formação/ cultura geral e saberes básicos, como leitura, escrita e aritmética, escolaridade etc. Os processos envolvidos na aquisição desse saberes como estudo, preparação, treinamento, também fazem parte desse grupo.

Eu pensei na escolaridade por que... Hoje né, a escolaridade ela vem né assim..., é a primeira coisa que pergunta: e você, qual é a sua formação? Né.. E, além disso, o que mais você fez? ... Né? Então estão sempre buscando, né, pessoas que tenham assim... Um maior aperfeiçoamento pra poder ocupar aquela vaga (Professora, 47 anos).

Eu coloquei conhecimento até porque a gente vive numa sociedade tecnológica e hoje, a cada dia que passa tem uma nova tecnologia, novas inovações, a própria prática, tua ação então você tem que adquirir conhecimento a todo instante, a ter que aprender sempre, e até... Partindo de se resguardar desse mercado concorrencial. (Professor, 39 anos)

Conhecimento porque eu acho você que tem que estar preparado pra desenvolver aquilo que você se propõe (Professora, 42anos)

Esta categoria aparece nas discussões caracterizando o conhecimento como algo básico, fundamental: não se discute a sua necessidade, parte importante para qualquer tipo de trabalho. De modo geral, são citadas: as competências linguísticas e matemáticas, a boa formação intelectual, estar bem preparado e ter informações e saber aplicá-las.

Os professores referem ainda que o conhecimento deve ser constantemente atualizado e contextualizado, permitindo uma “leitura de mundo” – no sentido de estar informado, sintonizado com o que está acontecendo no mundo em geral. Nesse sentido revelam conhecer as necessidades da aprendizagem ao longo da vida, comumente veiculada por autores como Delors (2000) e Morin (2002), citados pelos professores.

Tais considerações estão de acordo com o que foi encontrado na atividade de evocação de palavras, cujo núcleo central é o estudo e o conhecimento. Por outro lado, os professores reforçam a questão do mérito pessoal com a necessidade de um conhecimento atualizado para se colocar em condições de competir no mercado de trabalho:

Conhecimento por que... É fundamental, né? Hoje, principalmente a disputa, cada vez mais acirrada.. A crise né... Pouco espaço, falta de emprego, ou talvez por não ter as habilidades necessárias, né, pra ocupar aquele cargo... Como se diz... Faltou, né? O conhecimento, a preparação, a escolaridade, e as pessoas precisam hoje né, estarem determinadas, disponíveis para aprender... (Professora, 41 anos).

Nesta categoria não se verificaram discrepâncias significativas entre as falas nos diferentes grupos, conforme mostra a Tabela 10. Este dado pode evidenciar que os professores, em geral, consideram ter conhecimentos, uma competência importante. A importância do conhecimento e sua relação com as atitudes também foram relevantes na atividade individual, quando conhecimento, estudo e responsabilidade foram apontados como os prováveis componentes do núcleo central da representação social da Preparação para o Trabalho.

Sua baixa frequência em relação a outras categorias do *Tema I - Competências Laborais* pode ser explicada, provavelmente, pela opção feita quando da codificação, de se alocarem algumas questões relativas à aquisição do conhecimento na categoria **C1 – Habilidades Cognitivas**, que como se verá posteriormente é também uma habilidade relevante.

Esta afirmação se baseia no fato de que na lista de palavras mais frequentes emitidas pelos grupos, Conhecimento (conhecimentos, conhecer) aparece como uma das palavras mais frequentes ao lado de estudo, outra palavra pertencente a esta categoria⁵¹. Também quando se roda o Programa NVivo para encontrar as palavras mais frequentes nos *cases* de cada professor – onde estão alocadas as falas isoladas de cada participante, o valor para a frequência de conhecimentos é bem alta. Assim, a palavra conhecimento é emitida várias vezes, reforçando a sua importância.

Tabela 10 - Distribuição das falas da categoria B - **Conhecimentos** (n=40) e subcategorias

Grupos	F	Básicos/ Formação Geral	
		f	%
A1		04	10,0
A2		07	17,5
A3		02	5,0
B1		08	20,0
B2		02	5,0
B3		04	10,0
B4		03	7,5
C1		05	12,5
C2		05	12,5
Total		40	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Em resumo, na análise das falas da categoria **Conhecimentos** verifica-se que os professores consideram importante que o profissional bem preparado tenha uma formação acadêmica básica e/ou ampla. Além disso, é preciso ter uma visão/ leitura de mundo, um conhecimento contextualizado e amplo, que deve ser constantemente atualizado (e “buscado” pela pessoa). Esta é uma das dificuldades que os professores enfrentam, quando remetem à

⁵¹ No Apêndice J está a lista condensada das 80 palavras mais significativas emitidas pelos grupos e seus agrupamentos.

sua profissão: sentem-se defasados em relação ao conhecimento mais amplo por falta de tempo, como se apresentará posteriormente.

Na **categoria C - Habilidades** foram alocados os termos referentes à capacidade de realizar uma ação com êxito, são traços individuais que favorecem o rápido domínio de uma atividade específica; estas ações podem se dar no plano cognitivo, social e interpessoal e nas práticas do cotidiano. A subcategoria C1 - *Habilidades Cognitivas* está relacionada a noções de pensamento criativo, raciocínio lógico, pensamento crítico, saber argumentar e tomar decisões, resolver problemas e aprender a aprender.

A subcategoria C2 – *Habilidades sociais e interpessoais* consiste de questões relativas ao saber trabalhar em grupo, comunicar-se, liderar, negociar, conviver e lidar com a diferença e na subcategoria C3 – *Habilidades Práticas* – estão as habilidades envolvidas nas práticas cotidianas que vão desde atividades domésticas, habilidades em atividades ocupacionais que não exigem nível de escolaridade específico até o domínio de tecnologias básicas, como o computador. A Tabela 11 mostra a distribuição das respostas computadas para a Categoria Habilidades e suas subcategorias.

Tabela 11 - Distribuição das falas da categoria C - **Habilidades** (n=42) e subcategorias

F	Cognitivas		Sociais/ Interpessoais		Práticas		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A1	02	9,5	02	11,1	0	0,0	04	8,9
A2	03	14,3	04	22,2	0	0,0	07	15,5
A3	02	9,5	02	11,1	01	16,7	05	11,1
B1	04	19,1	01	5,6	02	33,2	07	15,6
B2	02	9,5	01	5,6	01	16,7	04	8,9
B3	03	14,3	01	5,6	0	0,0	04	8,9
B4	03	14,3	01	5,6	01	16,7	05	11,1
C1	02	9,5	05	27,6	01	16,7	08	17,8
C2	0	0,0	01	5,6	0	0,0	01	2,2
Total	21	100,0	18	100,0	06	100,0	45	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

A tabela permite observar que as habilidades cognitivas são para os grupos de professores participantes deste estudo tão importantes quanto as interpessoais, em oposição às habilidades práticas. Saber pensar e se relacionar bem com os outros são as habilidades exigidas no mundo do trabalho de hoje. Note-se a prevalência de habilidades interpessoais citadas no grupo C1, séries iniciais da escola pública, devido à importância atribuída por esse grupo à habilidade de comunicação. Nesse sentido aparece uma representação social forte, sobre o poder da comunicação: “Saber se comunicar é importante demais!” (Professora, 49 anos). Estas considerações estão em acordo com as competências requeridas atualmente, como a necessidade de ser capaz de “relacionar bem com os outros, de cooperar e lidar com e resolver conflitos” (OECD, 2005a).

A distribuição das falas para as categorias e subcategorias do Tema I – *Competências Laborais* (Tabela 12), segundo as escolas, mostra que os *Atributos Pessoais e o Envolvimento com o Trabalho/Estudo/Profissão* - são considerados para a maioria dos grupos a competência profissional mais importante a ser adquirida. Tanto nas escolas particulares como na pública representam cerca de 50% das respostas alocadas para esse tema.

Tabela 12 - Distribuição das falas dos professores (n=185) no Tema I – *Competências Laborais*, categorias e subcategorias por escolas

Categorias	Subcategorias	Escolas						f	%
		A		B		C			
		f	%	f	%	f	%		
A. Atitudes	<i>Atributos</i>	29	46,7	43	48,4	12	35,3	84	45,4
	<i>Valores</i>	04	6,4	09	10,0	03	8,8	16	8,7
B. Conhecimento	<i>Básicos</i>	13	21,0	17	19,1	10	29,5	40	21,6
C. Habilidades	<i>Cognitivas</i>	07	11,3	12	13,5	02	5,9	21	11,4
	<i>Interpessoais</i>	08	13,0	04	4,5	06	17,6	18	9,7
	<i>Práticas</i>	01	1,6	04	4,5	01	2,9	06	3,2
Total		62	100	89	100	34	100	185	100

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

O *Tema II - Educação Escolar e Trabalho* - inclui referências às concepções dos professores sobre questões relativas a trabalho, estudo, emprego e profissões. As percepções

sobre possibilidades e limites da Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica também fazem parte deste tema, assim como a identificação de atividades e conteúdos que, na visão dos professores, fazem ou poderiam fazer parte desta preparação no contexto de ensino em que trabalham (1º ou 2º ciclos do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Foram identificadas três categorias: (1) **Categoria D – Trabalho/Estudo/Profissão**, (2) **Categoria E - Retornos do Trabalho/Estudo/Profissão** e (3) **Categoria F - Realização da Preparação Para o Trabalho na Educação Básica**. A Tabela 13 mostra as falas codificadas para o Tema II.

Tabela 13 - Distribuição das falas (n= 311) nas categorias e subcategorias no Tema II: *Educação Escolar e a Preparação para o Trabalho*

Categorias	f	%	Subcategorias	f	%
D. Trabalho/Estudo/Profissão	60	19,3	D1 <i>Concepção de trabalho/estudo/profissão</i>	30	9,6
			D2 <i>Relação estudar/ trabalhar</i>	30	9,6
E. Retornos do Trabalho/ Estudo/ Profissão	35	11,2	E1 <i>Materiais</i>	17	5,5
			E2 <i>Pessoais</i>	18	5,8
F. Realização da PPT no contexto da Educação Básica	216	69,5	F1 <i>Autoconhecimento</i>	18	5,8
			F2 <i>Consciência/ exploração de carreiras</i>	28	9,0
			F3 <i>Escolha da carreira/ mercado trabalho</i>	45	14,4
			F4 <i>Apoios</i>	37	11,9
			F5 <i>Limites</i>	27	8,8
			F6 <i>Atividades</i>	61	19,6
Total	311	100		311	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Os dados dessa Tabela permitem observar que a categoria **F - Realização da PPT na Educação Básica** comporta cerca de 70% das respostas alocadas para este tema, o que indica como mencionado anteriormente, que as discussões nos grupos, em geral, ativeram-se ao tema proposto. A Tabela 13 mostra ainda que os professores manifestaram mais apoios que limites à proposição da Preparação para o Trabalho na Educação Básica e também relataram ao longo das discussões *Atividades de Preparação para o Trabalho* (subcategoria F6) que representam a maior frequência deste tema.

O dado é significativo, na medida em que mostra que os professores vêm possibilidades de realizar, ou já realizam, atividades de Preparação para o Trabalho em suas atividades cotidianas, ainda que não de forma sistemática, o que responde a uma das questões

de investigação deste estudo. Tais atividades se mostraram muito úteis para a proposição de subsídios e estratégias de Programas de Educação para a Carreira e/ou Preparação para o Trabalho.

Também são expressivos os resultados para a F3 - *Escolha da Carreira e Mercado de Trabalho* - que evidenciam a concepção pelos professores, principalmente no início dos grupos, da preparação para o trabalho fortemente associada à definição da profissão a ser seguida. Tais questões serão evidenciadas nas discussões que se seguem às descrições das categorias e subcategorias.

A **categoria D – Trabalho/ Estudo/ Profissão** constituiu-se a partir das respostas ao questionamento sobre a relação entre educação e trabalho, ou entre a relação entre o que se faz na escola e o que se faz no trabalho. Esta pergunta suscitou discussões a respeito da concepção de trabalho, de estudo e de profissão que deram origem à subcategoria D1 - *Concepção de Trabalho/Estudo/Profissão* - cujo núcleo de sentido está relacionado aos sentidos e significados atribuídos ao trabalho/ estudo/ profissão. As falas referentes aos aspectos comuns entre o estudar e o trabalhar foram agrupadas na subcategoria D2 - *Relação entre estudar e trabalhar*.

Na subcategoria D1 - *Concepção de Trabalho/ Estudo ou Profissão* as falas estão ligadas aos significados que o trabalho possui e ao esclarecimento de que tipo de trabalho se fala ao se pensar em Preparação para o Trabalho. O diálogo abaixo, que aconteceu em um grupo, exemplifica esse núcleo de sentido e dá para perceber como esse grupo traz uma das representações sociais de trabalho: como ganha-pão, ligado à sobrevivência.

- Então quando você fala de trabalho, você fala de trabalho um dia, como adulto, fala de trabalho substituindo o curso de ensino médio, você fala de trabalho assim que termina o ensino médio, ao invés de ir pra faculdade começar a trabalhar, como que é esse trabalho? (Professora A, 43 anos).

- Eu acho que trabalho no sentido que eu estou entendendo é um trabalho depois de uma faculdade que te traz um retorno financeiro, isso seria, no meu conceito, trabalho. (Professora B, 43 anos)

- Não necessariamente depois da faculdade. (Professora C, 27anos)

- É, não necessariamente, mas o que te leva a uma independência financeira. (Professora B)

- A gente sempre pensa em trabalho remunerado, né? A gente pensa em trabalho tipo assim como um ganhapão, o seu viver. Geralmente trabalho assim... pra gente... claro que há várias formas de trabalho, trabalho voluntário, trabalho em casa, mas quando a gente fala de trabalho, quando eu falo pro meu filho: Como é que vai ser o seu trabalho? Eu sempre falo do que você vai viver... (Professora A).

Entretanto, outros aspectos foram identificados em relação à concepção de trabalho, compreendido também como possibilidade de trazer realização pessoal e bem estar, como mostram as falas transcritas a seguir.

O trabalho ele advêm de um... Como se fosse um acessório pra algo muito maior que a vida traz, que é a própria relação com o semelhante. Essa relação, ela tem que ser intensa, tem que ser sincera, tem que ser de valores e o trabalho ele advêm, ele acompanha (...) Eu falo em sala de aula assim. Para fazer um teste se você está feliz, se você acordar, chegar no domingo depois das seis horas e estiver feliz na segunda-feira, estar ansioso pra começar segunda é por que você está no caminho certo. Se não, pára um pouquinho, tente reverter alguma coisa que não está indo bem. (Professor, 31 anos).

O trabalho é toda atividade útil, mesmo que seja um trabalho voluntário de visita a um asilo todo domingo, isso vai ter que ter uma disciplina; vai todo domingo (Professora, 23 anos).

Quando você está trabalhando, pra que você se mantenha, né, no trabalho, pra que você possa se segurar no seu trabalho, você tem que ficar constantemente dedicando. O que é dedicar? Não é só profissionalmente. A gente dedica é... Pessoalmente, moralmente, abre mão de família, de estar com a família, abre mão de um passeio, abre mão de uma viagem pra você poder ter é... Volta para o tal do trabalho. Contribuir pra empresa e pro grupo pra que todos possam crescer. (Professora, 49anos)

De modo geral, constata-se que a concepção de trabalho nos grupos oscilou entre considerá-lo meio de realização pessoal, de se sentir feliz e como forma de subsistência, de satisfação de necessidades, que exige renúncia e responsabilidade. É por isto que Wagner (2002) afirma que “o conceito de representação social é multifacetado” (p. 149).

Assim, percebe-se que coexistem, para este grupo, duas facetas do trabalho. De um lado, é visto como fonte de satisfação e realização por constituir-se em forma de expressão e autoconstrução humana, voltado para a concepção positiva de trabalho – possibilidade de expressão criadora, objetivada na expressão “ser feliz no trabalho”. De outro, é entendido como forma de garantir a satisfação de necessidades, que exige renúncia e sacrifício, dentro de uma visão negativa do trabalho, como obrigatório, ligado à subsistência e objetivado na figura do ganha-pão.

De outra forma o trabalho é considerado importante na vida das pessoas, não só pelo prazer ou recompensa, mas também pela possibilidade de dar sentido à vida humana: “O trabalho fundamental para o homem, sem ele acho que falta alguma coisa” (Professora, 53 anos).

As ancoragens destas representações estão, provavelmente, nas raízes históricas do trabalho. Como discutido anteriormente, o trabalho desde a Antiguidade é associado a sacrifício, considerado inferior e devendo ser desempenhado pelos escravos. O surgimento da

burguesia, a Revolução Industrial e a Reforma Protestante ressignifica o trabalho como forma de ascender a Deus e a uma classe social mais alta. É *labor*, exige esforço e renúncia, mas agora dignifica o homem e permite além da subsistência, o enriquecimento, mais um sinal da graça divina.

Por outro lado, a concepção de trabalho como forma de expressão humana é renovada pelas ideias marxistas, em contraposição ao trabalho estafante e alienado das fábricas do início do século passado. Marx e o comunismo identificam pelo menos duas formas de trabalho: aquele que dignifica e é fonte de realização humana – *poiésis* e o trabalho indigno e explorador, que mata e escraviza, fonte de lucro, que só traz benefícios ao capital – *o labor*.

Um questionamento da representação social do sentido negativo do trabalho e uma busca de integração com a concepção positiva aparecem na fala de uma professora que refere: “o trabalho não é castigo, isso é uma imagem que foi imposta através da escravidão ao longo da história e o trabalho, ele é a nossa sobrevivência, mas ele tem que dar prazer” (Professora, 43 anos).

Sobre a *Relação entre Estudar e Trabalhar* – subcategoria D2, nem sempre é claro para os professores que o estudo pode ser considerado uma forma de trabalho. Esta relação é dependente do conceito, mais amplo ou mais restrito que se dá a trabalho – como profissão, ligado à sobrevivência apenas ou como atividade humana teleológica⁵² presente em vários contextos da vida, entre eles a escola. O depoimento de uma professora, respondendo a outro participante, expressa a contradição na questão estudo e trabalho, evidenciada nos grupos:

Eu vejo como você. O trabalho dos meninos é estudar. É remunerado? Não. A atividade deles, a concentração cognitiva e emocional deles, o que eles fazem com carga horária, a hora de começar e terminar, é escola, é estudo, pra que eles tenham condição de ter um trabalho remunerado como adulto e a profissão deles. Agora, trabalho então, a gente tem sinônimos aí de atividade, de esforço, de dedicação. Mas trabalho mesmo é aquele que você se ocupa em serviço remunerado, em salário, seu ganha-pão, sua vida. Escola tem trabalho pros alunos? Tem. Aí já é outro sentido: de atividade, de dedicação, de estudos de pesquisa, a gente vai pra trabalho científico, trabalho mediúnico, trabalho voluntário... Enfim, tem vários tipos de atividades. Eu penso assim como você, nesse sentido né, agora não caído nessa coisa, não é porque não recebe dinheiro que não é trabalho, não é isso, é que trabalho, trabalho mesmo é o do seu profissional, é o que você faz que é o seu sustento, né. (Professora, 43 anos).

A professora traz para a discussão o conceito de atividade, contrapondo-a a trabalho. A frase expressa contradições no uso das palavras atividade e trabalho. O trabalho envolve atividade, o estudo também é atividade, mas não é um trabalho porque não é remunerado. E

⁵² Por atividade teleológica compreende-se uma atividade dirigida a um objetivo, com uma finalidade a ser concretizada.

trabalho é para o sustento. Apesar da distinção, o trabalho dos meninos é estudar! A representação social do trabalho como ganha-pão é forte, resiste, contrapõe e mantém-se, tendo a remuneração como sua característica mais definidora (provável núcleo central?), por isso resistente a mudanças.

Por outro lado, aparecem também falas nas quais o estudar pode ser considerado trabalho, segundo uma concepção mais abrangente de trabalho. A sala de aula pode ser concebida como um ambiente de trabalho propício para o desenvolvimento de atitudes e valores relativos ao exercício profissional futuro.

Acho que o trabalho né, que o menino tem nesse período de até oitava série pelo menos, é... O trabalho dele é a sala de aula. É o lugar de ambiente de trabalho dele, é aí que ele vai pegar os primeiros... As primeiras características de que é um trabalho, que envolve um compromisso, um comprometimento, de tudo isso que se falou. (Professora, 34 anos).

Trabalho é qualquer coisa de útil que você faça em seu favor e favor dos outros. Então quando um menino está numa escola estudando matemática ele está trabalhando, porque que eu vou considerar trabalho quando eu tiver ganhando dinheiro lá fora? Então ele está preparado pra trabalhar a matemática, ele está preparado pra trabalhar o português, a ciência, a informática... (Professor, 54 anos).

Os professores trazem ainda representações sociais de seus alunos (ou também deles?) sobre o que consideram estereótipo de sucesso profissional: jogadores de futebol e modelos, que ganham muito dinheiro, trabalham pouco e não precisam estudar muito. Por outro lado, existe um discurso no sentido de valorizar todas as profissões, mas não é fácil, porque a valorização está muito calcada no *status* e na remuneração. Contradições são expressas nos discursos, como mostram algumas falas.

Todas as profissões são importantes. Nós precisamos de todas, eu mostro pros meus alunos que nós não vivemos sem o lixeiro, sem o enfermeiro... sabe? Nós não vivemos.... (Professora, 49 anos).

Eu acho que tem uma questão de cultura né... Principalmente na nossa cidade que é muito tradicionalista ainda... Ainda há aquela coisa assim de que profissões é o médico, é o advogado, é engenharia (Professora, 52 anos)

Porque existe o preconceito né diante das profissões. A pessoa às vezes o filho está fazendo faculdade, às vezes está fazendo o curso de educação física, aí vem um lá: “Ai, educação física?” né, já dá aquela... Outra que diz: “O meu está fazendo direito” então acha que aquele lá..., então já é um preconceito... A pessoa começa... a... a desvalorizar, né? (Professora, 42 anos)

A profissão de prestígio estende seu valor para o indivíduo, que passa a ser mais valorizado quando tem uma profissão valorizada. O curso de Medicina, um dos cursos de

maior prestígio e remuneração é o mais valorizado no contexto deste grupo e possivelmente em outros contextos.

Em vários momentos aparecem referências a este curso, sempre com a conotação de ser uma profissão melhor que as outras. Por ser o mais valorizado é o mais disputado em praticamente todos os vestibulares do país e, também, no contexto em que este grupo está inserido. Desta forma, o discurso de que todas as profissões são importantes precisa ser revisto, porque as carreiras são valorizadas de forma diferente na sociedade e, particularmente, pelos indivíduos também.

Ao lado desses modelos de sucesso, aprovados socialmente, também emergem nas falas as carreiras ilegais, como contravenção, tráfico de drogas e outras “que dão dinheiro, sem precisar muito esforço ou estudo”, como na fala de um professor (27 anos): “Um dos heróis dos alunos hoje é o Fernandinho Beira Mar”. Se uma profissão for avaliada pelo seu retorno material apenas, tais distorções poderão acontecer.

A Tabela 14 mostra a distribuição das falas da categoria D – **Trabalho/ Estudo/ Profissão**. Os dados mostram que o grupo das séries finais do Ensino Fundamental da escola B, grupo B3, foi o que mais discutiu o tema. Para este grupo, a concepção de trabalho ficou mais centrada como forma de subsistência e atividade remunerada, enquanto o estudo é uma atividade que se realiza, com muitas características semelhantes ao trabalho, mas não é remunerado, então não é trabalho.

Tabela 14 - Distribuição das falas (n=60) da **categoria D - Estudo/ Trabalho/Profissão** e subcategorias nos grupos

Grupos	F	Concepções		Estudo X Trabalho	
		f	%	f	%
A1		03	10,0	06	20,0
A2		02	6,7	01	3,3
A3		02	6,7	02	6,7
B1		01	3,3	0	0,0
B2		05	16,7	03	10,0
B3		09	30,0	13	43,4
B4		04	13,3	03	10,0
C1		04	13,3	01	3,3
C2		0	0,0	01	3,3
Total = 60		30	100,0	30	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Entretanto, observa-se que existem professores que concebem trabalho em uma perspectiva mais ampla, tal como Hoyt (2005), Savickas (2002) e Super (1980). Esses professores, quando identificados nas escolas, podem contribuir para o desenvolvimento de programas de Educação para a Carreira, em suas disciplinas ou sensibilizando outros professores.

Eu acho que não é só o trabalho encarado como uma profissão na fase adulta, não. Mas eu acho que ao longo da vida da gente, a gente desenvolve vários trabalhos. No momento em que eu estou na minha casa, que eu sou dona de casa eu estou trabalhando; no momento em que eu sou mãe, eu estou assumindo um trabalho; no momento em que o aluno está ali como aluno, ele está trabalhando, ele não deixou de trabalhar. Eu acho que trabalho é a atividade da qual a pessoa se ocupa naquele momento da vida dela. E aí quando ela chega numa fase adulta ela vai fazer uma opção do que ela quer como profissão, aí é diferente. (Professora, 30 anos)

A **categoria E - Retornos do Trabalho/ Estudo/ Profissão** corresponde aos retornos que o trabalho, os estudos ou a profissão podem trazer para as pessoas, que podem ser *Retornos materiais* - subcategoria E1 ou *Pessoais* - subcategoria E2. Os *Retornos Materiais* do trabalho foram identificados como aqueles necessários à satisfação de necessidades, a remuneração pela profissão. Quanto aos *Retornos Pessoais*, o aspecto mais importante é estar satisfeito com o trabalho, ter prazer e se sentir realizado com a atividade que desempenha, que vai permitir o bem estar também fora do trabalho, segundo a concepção de que o trabalho tem um valor intrínseco, que permite a expressão das potencialidades e faz sentido para o indivíduo. Por outro lado o trabalho também é percebido como meio de estabelecer relações com as pessoas, ajudar o outro e pertencer a um grupo. A Tabela 15 mostra que a questão dos retornos aparece em todos os grupos, mas mostra uma prevalência significativa de falas da escola B (62,9%).

O grupo B3 ressaltou os retornos materiais, ligados à definição do significado do trabalho como remunerado, ligado à subsistência – questão central na discussão deste grupo. Os grupos B1 e B4 também se referiram ao trabalho remunerado, mas priorizaram a necessidade de que o trabalho reverta também em realização pessoal. Para os grupos da escola pública, percebe-se uma maior valorização da dimensão material, muito discutido no grupo C2. O resultado para o grupo C2, nesta tabela só não é maior, porque a importância dos retornos materiais esteve ligada às condições de trabalho do professor⁵³.

⁵³ Como referido anteriormente, o grupo C2 centrou sua discussão na profissão de professor, com muita dificuldade de ampliar a discussão para outros profissionais.

Tabela 15 - Distribuição das falas (n= 35) da categoria E - **Retornos do Trabalho, Estudo ou Profissão** e suas subcategorias nos grupos

Grupos	F	Materiais		Pessoais		Total/ Escola	
		f	%	f	%	F	%
A1		02	11,8	0	0,0		
A2		0	0,0	01	5,6	06	17,1
A3		02	11,8	01	5,6		
B1		0	0,0	05	27,7		
B2		01	5,9	01	5,6	22	62,9
B3		04	23,5	02	11,1		
B4		03	17,6	06	33,3		
C1		03	17,6	01	5,6		
C2		02	11,8	01	5,6	07	20,0
Total=35		17	100,0	18	100,0	35	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Em resumo, observa-se que os retornos profissionais desejados vinculam-se ao sentido atribuído ao trabalho e oscilam entre, ou devem abranger, retornos pessoais de auto-realização/ satisfação pessoal e os materiais, como remuneração e melhores condições de trabalho. Assim, a profissão ideal é a que possibilita satisfação das necessidades ligadas à subsistência, mas também à realização pessoal.

A categoria **F - Realização da Preparação Para o Trabalho na Educação Básica** é a categoria mais pertinente ao tema deste estudo e foi construída, principalmente, a partir de questionamentos feitos dentro do roteiro do grupo focal a respeito da contribuição da escola na Preparação para o Trabalho e como o professor poderia ajudar nessa preparação. Seis subcategorias foram identificadas.

As subcategorias F1 - *Autoconhecimento*, F2 - *Consciência e Exploração de Carreiras* e F3 - *Escolha Profissional e Mercado de Trabalho* – estão de acordo com as proposições de Hoyt (1995) para atividades de Educação Para a Carreira na escola e de desenvolvimento vocacional/ carreira das teorias desenvolvimentistas. As subcategorias F4 – *Apoios*, F5 - *Limites* e F6 – *Atividades* relativas à Preparação para o Trabalho no contexto escolar foram construídas a partir da exploração de possibilidades de implantação de programas de Preparação para o Trabalho e/ou Educação para a Carreira na Educação Básica no Brasil, junto aos professores participantes da pesquisa.

A subcategoria F1 – *Autoconhecimento* abarca as expressões que se referem ao conhecimento dos próprios interesses, aptidões, características de personalidade, qualidades e/ou limitações e ao desenvolvimento do autoconceito e da autoeficácia⁵⁴. O autoconhecimento é básico na Preparação para o Trabalho, pois é no reconhecimento de suas potencialidades, valores e dificuldades que o projeto de vida é construído, que objetivos são estabelecidos e a pessoa então se encaminha para um tipo de carreira ou outra.

O autoconhecimento e o autoconceito também são fundamentais para a maneira como a pessoa estabelece suas relações com o mundo. A escola é percebida pelos professores como um ambiente que contribui para o desenvolvimento destas autopercepções através das diversas oportunidades que oferece, inclusive dos conteúdos, como os próprios professores admitem:

E a partir do momento em que ele vê que ele pode, né, então ele vai se tornar mais seguro, né, essas são minhas palavras: segurança e bom desempenho, então ele vai se tornando mais seguro, porque ele é capaz de futuramente vai ter um bom desempenho, né, porque ele acredita (Professora, 37 anos).

Nessa fase inicial da nossa vida a gente é exposto a muitas coisas e a gente acaba se descobrindo nessas mil oportunidades que a escola traz (Professora, 43 anos).

Eu acho que aí completa a sua pergunta: “No nível de vocês, você acha que você tem condições de colaborar?” É aí que a gente pode possibilitar, mostrar... Porque a partir do conhecimento a pessoa vai se interessando ou não, ela vai percebendo as habilidades dela. Se são compatíveis com aquela profissão ou não. Eu acho que aqui a gente pode mediar essa escolha. (Professora, 44 anos)

O desenvolvimento do autoconhecimento, do autoconceito e do sentimento de autoeficácia tem suas raízes na infância e é muito importante que tanto os professores como as famílias estejam atentos a este fato. Os professores parecem conscientes da importância da escola na rotulação dos alunos, mas não se pode identificar o que fazem em relação a isso.

A subcategoria F2 - *Consciência e exploração de carreiras* refere-se à consciência e compreensão significativa dos diferentes tipos de ocupações e dos meios de se preparar para elas, para depois explorar e buscar informações para conhecer as diferentes possibilidades de carreiras profissionais. É um processo que ocorre antes da escolha profissional e se revela nas experimentações (fantasias, imaginações e/ou experiências concretas) que as crianças e adolescentes realizam a partir das informações que recebem e de suas vivências com pessoas e ambientes do universo profissional.

⁵⁴Segundo Guichard e Huteau (2001) a *autoeficácia* refere-se às crenças do sujeito quanto às suas capacidades para realizar com sucesso tarefas ou de apresentar comportamentos para produzir um resultado.

Esta subcategoria esteve muito presente nas falas dos professores que mostraram suas concepções e relataram experiências em sala de aula sobre a consciência e exploração de carreira em alunos desde as séries iniciais. Por outro lado, muitas objeções de professores à Preparação para o Trabalho foram relacionadas ao fato de restringi-la à informação profissional, o que justifica a resistência em introduzi-la desde o início da escolaridade.

São possíveis essas distorções, de se verem, nas primeiras explorações da criança, definições em relação à escolha profissional. Embora a criança faça estas associações, os professores precisam estar conscientes de que são apenas fantasias que podem se realizar ou não. A conscientização e a exploração de carreiras nas séries iniciais são importantes, mas devem acontecer de modo lúdico, de acordo com as fantasias e interesses em cada etapa do ciclo vital. Por algum tempo as escolhas serão provisórias, como se espera no desenvolvimento vocacional. Quando esta fase de exploração é desenvolvida os professores acreditam que se possa intervir nas questões da escolha profissional nas séries posteriores com melhores resultados, como se posicionam os professores do Ensino Médio.

Eu acho que deve começar lá desde o início pra que o aluno venha amadurecendo essas coisas ao longo do tempo e chegar no terceiro que é a hora que, querendo ou não, é a hora que ele vai competir por um lugar em uma faculdade conceituada, pra tentar, quem sabe, ser um profissional bom, eu acho que se isso for desde lá no início... Molequinho, desde lá, desde novinho a ter a responsabilidade, ter a dedicação, já começar a ter algumas metas na vida. Até mesmo que seja no início lá: “a minha meta, qual que é? É passar de ano.” Ou... “A minha meta é o que? Aprender”. E começar a aprender a coisa e vir evoluindo com o tempo, eu acho que isso aí é ideal. Desde o maternal. (Professor, 26 anos)

Aí (no ensino médio) o trabalho seria basicamente uma orientação vocacional específica, o aluno no ensino médio, o peso da obrigação do ensino médio seria mais leve. Seria basicamente uma lapidação, porque o aluno, ele já está vindo lá da 8ª série com uma pré-definição. (Professor, 29 anos)

Ao entender esses primeiros contatos com o mundo do trabalho das crianças, em função de suas vivências, os professores deram pistas sobre o que eles entendiam por Preparação para o Trabalho, mesmo para esta fase de preparar para as decisões sobre a escolha da carreira. As análises a seguir vão permitir aprofundar esta questão.

A subcategoria F3 - *Escolha Profissional e Mercado de Trabalho* implica o tomar decisões sobre a carreira, com base em informações sobre as profissões, o mercado de trabalho e o autoconhecimento. As dificuldades de inserção no mercado de trabalho relatadas também foram colocadas nesta subcategoria.

Algumas vezes os professores se remeteram às próprias escolhas ou às dos filhos, ressaltando as dificuldades e as influências que cercaram a decisão, muitas vezes considerada

como para toda vida. Para muitos participantes da pesquisa, os seus professores foram importantes na decisão de se tornarem professores, mostrando como a convivência com profissionais, inclusive professores, pode servir de exemplo para decisões de carreira, como evidencia o diálogo abaixo.

O exemplo é fundamental, né? (...) Ela aqui foi aluna até há pouco tempo, agora é professora. Você saiu tem pouco tempo, com certeza você deve ter observado os professores e falado: “Eu nunca, jamais, quando eu for professor quero fazer igual a esse aí...”, mas com certeza e da mesma forma observou outros e achou que queria ser como eles (Professor, 54 anos).

-- Eu observei alguns professores e queria ser como eles... (Professora, 25 anos).

Dentre os fatores destacados como determinantes da escolha estão a afinidade com os conteúdos, o conhecimento do universo profissional, as habilidades de tomada de decisão, mas principalmente as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho e a vocação. O mercado de trabalho é percebido como exigente e competitivo, não oferecendo muitas oportunidades para a inserção de pessoas jovens e sem experiências.

O conceito de vocação apareceu muitas vezes, principalmente nos grupos B4, C1 e A3. Os grupos B4 e A3 são grupos do Ensino Médio e o grupo C1, séries iniciais da escola pública, foi o único a discutir bastante a questão da vocação, diferente dos outros grupos das séries iniciais (A1 e B1). A vocação foi utilizada para referir-se a uma inclinação, uma vontade de trabalhar em determinada área, que leva a pessoa a gostar do que faz, a ter satisfação no trabalho.

Nesse sentido, a ideia de vocação aparece tanto como referência a um chamado interno para uma profissão (“desde pequena eu sabia que queria ser professora”) como de representar os interesses e necessidades pessoais (“a pessoa precisa escolher levando em conta a sua vocação, o que gosta”). A vocação então remete à inclinação para uma profissão, que deve ser descoberta, para que a pessoa se sinta realizada e possa ter sucesso.

Esta representação social de vocação é forte e parece ser a versão protestante da concepção, alimentada pela Igreja Católica, de que algumas pessoas seriam escolhidas por Deus para servi-lo, e que, em algum momento, a pessoa perceberia o chamado divino para exercer sua vocação, no caso, de seguir uma vida religiosa. Esta espera pelo chamado para a profissão, “que vem do coração”, no entanto, só ocorre para alguns.

Eu sou professora por vocação, eu me sinto realizada na sala de aula, então eu não observo (...) Eu coloquei primeiro estudo, então eu acho que a vocação, ela possivelmente vai demorar um pouco pra surgir. Vamos pegar os nossos alunos; são adolescentes de 15, 16, 17 anos. Agora, eu não precisei passar pela engenharia pra saber que eu não queria ser engenheira, sabe, eu na 5ª série, na 6ª série, eu sabia que

queria ser professora de matemática. Então eu acho que isso vem do coração (Professora, 53 anos).

Como esse “chamado” não acontece para a maioria, os professores consideram a escolha profissional como uma fase difícil, que exige muito dos jovens, que não são preparados para fazer escolhas, não conhecem as profissões ou as oportunidades do mercado de trabalho e não aprendem a tomar decisões ao longo da vida escolar. Esta questão se torna mais aguda, quando se constata que no sistema de ensino brasileiro, a escolha da profissão ou do curso universitário (para quem tem a possibilidade de escolher) é a primeira decisão “séria” da vida de muitos jovens.

O ideal de boa escolha é a possibilidade de “unir ganho e felicidade”, ou seja, a profissão deve dar sustentação financeira, mas também permitir a realização profissional. Esta questão retoma a pergunta sobre a possibilidade de ser feliz no trabalho e remete às concepções da centralidade expressiva e externa do trabalho, discutidas anteriormente (seção 1.1).

Não adianta nada um aluno falar: “Eu tenho tendência pra ser filósofo...” sendo que muitas vezes o mercado de trabalho não vai me dar esse sustento necessário, o suporte necessário aí aquilo que seria o prazer oriundo da remuneração eu não atingiria logicamente e entraria em declínio profissional (Professor, 39 anos).

Tem um (aluno) lá que vai prestar o vestibular o mês que vem e não sabe ainda o que quer... A inscrição no que vai prestar... Ele me chamou lá pra eu dar opinião. Eu falei: “Você tá doido?” Como que eu vou dar opinião? (Professor, 26 anos)

Estas falas evidenciam ainda que os alunos frequentemente procuram informações sobre a escolha junto aos professores, querendo saber o curso que fizeram, onde, como foi e o que acham que deveriam fazer. E os professores não se sentem em condições de ajudar muito: “fazem o que podem”, mas sentem que precisariam fazer mais. Isto foi particularmente verdadeiro para os professores do grupo A3 e B4, que lecionam para alunos do Ensino Médio das escolas particulares, que em geral, são os que têm mais possibilidades de dar continuidade aos estudos por meio de um curso universitário.

Em resumo, estas três categorias indicam que em todos os níveis as questões sobre a relação educação, trabalho e carreira permeiam as atividades escolares. O papel de estudante é um dos primeiros papéis sociais que uma pessoa assume e seu desempenho ao longo da escolaridade vai repercutir em esferas fundamentais ao desenvolvimento da carreira, como o autoconceito e autoconhecimento.

A Tabela 16 mostra os resultados para as subcategorias: F1 – *Autoconhecimento*, F – *Consciência e Exploração de Carreiras* e F3 - *Escolha Profissional e Mercado de Trabalho*.

A opção pela apresentação desse grupo de subcategorias separada das demais subcategorias (F4, F5 e F6) deve-se ao fato de que elas constituem as fases do processo de desenvolvimento vocacional que ocorrem durante a Educação Básica, relevantes ao tema deste estudo.

Tabela 16 – Distribuição das falas nas subcategorias F1 - *Autoconhecimento*, F2 - *Consciência/ Exploração de Carreiras* e F3 - *Escolha Profissional*

F	<i>Autoconhecimento</i>		<i>Exploração</i>		<i>Escolha</i>	
	f	%	f	%	f	%
Grupos						
A1	1	5,6	0	0,0	2	4,4
A2	0	0,0	0	0,0	8	17,8
A3	0	0,0	2	7,1	3	6,7
B1	3	16,7	5	17,9	8	17,7
B2	0	0,0	3	10,7	3	6,7
B3	1	5,6	3	10,7	2	4,4
B4	8	44,4	4	14,3	12	26,7
C1	3	16,7	11	39,3	7	15,6
C2	2	11,0	0	0,0	0	0,0
Total	18	100,0	28	100,0	45	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Os resultados evidenciam que a questão da escolha foi um tema bastante discutido nos grupos, exceto no grupo C2, pela dificuldade do grupo em se inserir na temática. Os grupos B4 e C1 foram os mais participativos, sendo que o grupo B4 discutiu mais sobre temas relativos ao *Autoconhecimento* (44%) e à *Escolha Profissional e Mercado de Trabalho* (26,7%). O grupo C1 centrou mais na *Consciência e Exploração de Carreiras* (39,3%), o que demonstra que os grupos, em geral, souberam focar o que é mais apropriado às suas fases.

A subcategoria F4 - *Apoio à Preparação Para o Trabalho na Educação Básica* - englobou os posicionamentos favoráveis à Preparação para o Trabalho, sendo inseridas nesta categoria algumas formas de atividades realizadas pelos professores que mostraram os seus posicionamentos a respeito. Os apoios à Preparação para o Trabalho aparecem em figuras como *ponte*, entre o que se aprende na escola e o que o trabalho exige e como uma forma de *abrir o leque de possibilidades*, ampliando os horizontes do mundo profissional.

Eu acho que falta essa ponte, de trazer o mundo lá de fora para dentro da escola. Eu acho que a escola não se preocupa com isso, assim diretamente. Tudo bem, o aluno está aqui, ele está aprendendo pra mais tarde ter uma profissão, mas é uma coisa muito distante, fica parecendo que tem uma coisa aqui e outra lá e ele não sente que

tem essa... Ele não sente isso, é uma coisa fria... Eu acho que teria que ter assim uma... Um repensar e estar proporcionando a esses pequeninos e futuros profissionais essa visão mais próxima pra eles mesmos. Acho que falta isso. (Professora, 44 anos).

A noção da profissão ela é importante. Porque não? Acho que é uma questão da forma como se trabalha. Porque não, a gente também trabalhar profissões em que as crianças sonham com as profissões, acho que tudo é uma questão de metodologia, é uma questão de você adequar à idade, à faixa etária, aos próprios interesses (Professora, 49 anos).

Eu acho que aí é a ampliação dos horizontes mesmo. Pra que ele possa ter um leque de opções, pra que futuramente quando ele venha a fazer a sua escolha, ele saiba que entre aquelas opções ali foi o que ele resolveu. (Professora, 30 anos).

Essas figuras podem indicar o que a Preparação para o Trabalho pode representar para os professores: uma “ponte”, uma ligação entre o que se ensina na escola e o que se faz ou se fará no trabalho, no futuro, mostrando possibilidades, dando sentido aos conteúdos escolares. Alguns professores referiram que a Preparação para o Trabalho já acontece na escola, como nas oportunidades de autoconhecimento e desenvolvimento de interesses, ainda que não ocorra de forma sistemática e intencional.

Em sua maioria as respostas de apoio remetiam ao fato de que as competências necessárias ao bom profissional começam a se desenvolver “desde cedo”. Os professores do Ensino Médio expressaram a preocupação pelo fato do aluno não pensar em sua vida futura antes da segunda ou terceira séries do Ensino Médio e então terem muita dificuldade na escolha.

O grupo das séries iniciais da escola pública discutiu muito a proposta, focando no momento de iniciar e em como fazer, com posicionamentos favoráveis ao trabalho com os alunos de aproximação da criança ao mundo do trabalho, mas sem um consenso sobre iniciar antes ou depois da primeira fase do Ensino Fundamental. De qualquer forma, expressões de apoio apareceram em todos os grupos.

Na subcategoria F5 – *Limites à Preparação Para o Trabalho na Educação Básica* - foram alocados os posicionamentos desfavoráveis ou que impõem restrições ao desenvolvimento de atividades de Preparação para o Trabalho no contexto escolar. Nesta subcategoria estão as dificuldades, resistências e possíveis distorções quando se pensa no tema em discussão.

Dentre as dificuldades citadas estão desde o excesso de conteúdos e atividades, à falta de proximidade com o aluno, devido a salas cheias e à restrição das atividades curriculares à sala de aula. Por outro lado, nas séries terminais do Ensino Fundamental os alunos são considerados muito novos e imaturos para “escolher a profissão”.

... Como preparar pessoas tão imaturas, né, PARA O TRABALHO. Como você prepara meninos de doze, treze, catorze anos PARA O TRABALHO se eles ainda não têm um amadurecimento, né, assim que... Possa trazer até uma segurança a eles e falar assim: ah, eu escolhi isso, eu vou me preparar pra isso. (...) Então eu fico pensando: como preparar? E a nossa realidade aqui? Como preparar os NOSSOS alunos pra isso? (Professora, 47 anos, grifo da professora).

Percebe-se nessa fala que a Preparação para o Trabalho é concebida como preparação para a escolha de uma profissão e com esse sentido explicam-se as rejeições ao tema. Falar em escolha profissional nas séries iniciais é um grande equívoco e não se constitui em foco para esta fase, como já exposto anteriormente, embora a escolha, ainda que provisória, possa existir como resposta às fantasias das crianças e adolescentes. A questão do sentido do trabalho, como atividade remunerada e a preocupação em não restringir a escola a uma preparação para o mercado de trabalho também apareceu, com reações firmes de alguns professores como mostram os excertos a seguir.

A pessoa não é feita apenas de trabalho, ela não vive apenas trabalhando, a gente não pode pensar em formação apenas para o trabalho, você não pode dar uma aula preparando o aluno apenas para o trabalho. Olha, se for assim eu paro agora, eu estou na profissão errada (Professor, 26 anos)

Eu não acho que escola é preparação pro trabalho. Desculpe, o enfoque nosso está equivocado... Nós não podemos ver o aluno como produto de máquina... Pra mercado de trabalho. Por que se eu fizer isso eu estou impondo um ponto de vista, queira ou não, é de um professor, do docente que está à frente. Por mais que você tenha flexibilidade você vai impor o seu ponto de vista a respeito de valores ou de trabalho... Mesmo que seja de forma um pouco sutil, mas ele passa. (Professor, 31 anos)

-- Mas o professor passa muito mais, o currículo oculto dele durante uma aula ele pode transformar até em terrorismo se ele quiser. (Professora, 34 anos)

A discussão sobre o currículo oculto⁵⁵, mencionado pela professora, traz à discussão um tema que desde o início mobilizou a autora deste estudo: o fato de que os professores, mesmo que não o façam intencionalmente, acabam passando para os alunos, em sua postura, em seus comentários, em suas atitudes e conhecimentos, o que pensam a respeito de trabalho, profissões e de ser profissional. Além disso, muitos professores são procurados pelos alunos para dar opiniões a respeito, de forma explícita.

O grupo B2 se posicionou contrário à temática em questão e revelou uma preocupação com as questões ideológicas da relação entre Educação e Trabalho. Este grupo foi muito importante, embora difícil de moderar, porque trouxe representações sociais importantes da

⁵⁵ Segundo Silva (2009), “o currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p.78).

relação escola-sociedade, concebendo a escola como reprodutora do sistema de classes. Houve alusões a “teorias bonitas”, que encobrem “as intenções do sistema capitalista”, de se prepararem alunos para o mercado de “trabalho explorador”.

É preciso retomar o sentido do trabalho e sua função social, para não se cair no oposto num idealismo ingênuo. De qualquer forma este grupo contribuiu para que se buscassem novos referenciais que vieram constituir o pano de fundo deste estudo.

Outras questões restritivas à Preparação para o Trabalho foram encontradas nas falas dos professores a respeito das condições de trabalho, pois em geral as atividades escolares ficam limitadas à sala de aula, em geral muito cheias, sem condições de conhecer melhor os alunos (às vezes nem os nomes conseguem gravar), o que dificulta essa aproximação e não apenas na escola pública. Estas questões de ordem prática, mais as condições de trabalho do professor apresentam-se como questões significativas a serem consideradas na Preparação para o Trabalho/ Educação para a Carreira.

Na subcategoria F6 - *Atividades de Preparação Para o Trabalho na Educação Básica* foram alocadas as falas sobre como ocorre ou pode ocorrer a Preparação para o Trabalho ao longo da escolaridade na infância e adolescência. Os conteúdos e atividades aqui apresentados foram retirados não apenas da pergunta do roteiro “O que a escola pode fazer em relação à Preparação para o Trabalho no nível de ensino em que lecionam?”, mas de falas que apareceram ao longo das discussões.

Pela importância que representa esta subcategoria optou-se por realizar uma apresentação dos dados mais detalhada. Para identificar as representações sociais relacionadas à Preparação para o Trabalho foi utilizada a estratégia de analisar nas atividades vivenciadas/ propostas/ realizadas que os professores refeririam: (1) a concepção de Preparação para o Trabalho; (2) os conteúdos inseridos nas propostas (competências laborais, autoconhecimento, concepção de trabalho, consciência e exploração de carreiras, escolha) e (3) o modo como poderiam acontecer (estratégias).

A representação social da Preparação para o Trabalho para todos os grupos apresentou-se inicialmente como voltada à preparação para uma profissão, na medida em que as discussões sobre trabalho ficavam restritas à profissão. Em geral nesse momento, a moderadora perguntava: “Vocês estão falando de Preparação para o Trabalho como Preparação para uma Profissão?”. Esta pergunta suscitava geralmente uma discussão que parecia caminhar para um não, eram feitas várias afirmações sobre desenvolver competências para todas as profissões, mas ao longo das discussões evidenciava-se a questão de realizar informação profissional (ampliar o leque) e preparar para a escolha.

O que se constatou foi uma representação social da Preparação para o Trabalho, como preparação para a escolha, ancorada na visão do trabalho como atividade remunerada. Em alguns grupos, particularmente B3, B4 e C1 a discussão evoluiu para uma representação mais abrangente da Preparação para o Trabalho:

Eu acho que ao longo da vida da pessoa. Eu acho que no ensino fundamental... Ela acontece (...) Quando eu estou trabalhando com os meus alunos em grupo e eles estão se organizando num grupo, dividindo tarefas, funções, papéis a serem assumidos, isso é uma forma de estar preparando eles pro trabalho em equipe. Então acho que isso acontece a todo o momento, mesmo que a gente não tenha consciência disso, eu estou preparando esse aluno. Agora, quando eu vou começar a mostrar, a ampliar o leque dele pras opções de profissões, aí já é diferente porque aí eu acho que hoje isso é muito mais focado no Ensino Médio.

Em outro exemplo, a professora parece que não concorda, mas vai elaborando a sua forma de entender a Preparação para o Trabalho nas séries iniciais. Ela refaz o seu conceito de trabalho, entendido não mais como profissão e aí então, pode ajudar a preparar; o mesmo acontece na fala final do professor, como se vê a seguir.

No meu caso... que são crianças de sete anos... é... Preparar para o trabalho, eu acho assim... muito cedo. Eu pensar que eu tenho que preparar as crianças para o trabalho com sete anos. O que eu posso fazer pra ajudá-los a preparar para o trabalho com sete anos, no meu caso o que já está sendo feito... ah... ensiná-los com a disciplina que está aí pra eles aprenderem... porque... essas coisas... é leitura, é escrita todo esse conhecimento de conteúdo que eles têm. (Professora, 34 anos).

Eu acho que formar alunos... só pra preparar pra trabalho ... diretamente... é muito vazio... muito... apenas preparar para o trabalho. Do meu ponto de vista ... assim... eu tenho que formar pra que ele seja um cidadão... um ser humano feliz... que trabalha. (Professor, 22 anos).

Entretanto, as rejeições ao tema mostram que a representação social da Preparação para o Trabalho está muito impregnada da ideia da preparação pra uma profissão. Uma possível ancoragem desta representação está nas LDBs⁵⁶, que privilegiam a preparação/ qualificação para o trabalho em função da Educação Básica ter caráter profissionalizante ou não.

Em relação às Competências Laborais, os conteúdos que mais apareceram foram Atributos Pessoais e o Envolvimento com o Trabalho, conforme esperado, em função de ser o conteúdo mais mencionado no *Corpus B* da pesquisa. (Tabelas 8 e 12). Os professores se referem à necessidade e, muitas vezes, à possibilidade de se desenvolverem atitudes como: autonomia, iniciativa, hábitos de estudo e de leitura, valorização do estudo, uma boa formação pessoal e moral, responsabilidade, comprometimento, disciplina, determinação, preparação e controle emocional, saber receber críticas, ter organização, objetivos e metas de vida.

⁵⁶ Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Aqui nós trabalhamos muito a questão da responsabilidade, eu acho que é uma, né,... é... a gente vê muito assim a questão da responsabilidade assim em todas as áreas. E é um fator fundamental pra pessoa depois, a pessoa se tornar competente, eu acho que a responsabilidade. (Professora, 53 anos)

Passei uma frase científica pra eles assim: “O corpo que não vibra é uma caveira que arrasta”. Então, a vibração e a motivação é quem arrasta o corpo, é que faz... Você estar vivo. Se você não se motiva, você não está vivo, você é apenas um monte de tecidos, ossos que está em pé, pensa que vive, mas não vive.. Vamos vibrar, motivar! Motivação, em tudo, entusiasmo. (Professor, 31 anos)

Você perguntou se a gente pode ensinar uma forma de ter controle emocional? Às vezes assim, quando eles chegam todos envolvidos numa situação, que eles estão fazendo todo aquele drama, aquele escarcéu todo, agitados demais, às vezes a nossa serenidade: “Mas vamos ver, vamos... conta-me o que aconteceu.” Aí já começa, só aquela pergunta, o seu tom de voz já começa a equilibrar a situação. Então eu vou ouvir você primeiro. Acho que é uma forma de ajudar. (Professora, 41 anos)

Outras competências foram mencionadas pelos professores como atividades realizadas: convivência em grupo, o respeito às regras (na escola, na convivência) e ao professor, o desenvolvimento do raciocínio lógico e de habilidades acadêmicas básicas, valores. Trabalhar em grupo, como treinamento para aprender a trabalhar em equipe, aprender a se relacionar com o outro e de desenvolver a iniciativa, foi um tema recorrente. Tais competências estão de acordo com o preconizado pela OECD (2005a).

Outros conteúdos bastante enfatizados foram os relacionados às Concepções de Estudo, Trabalho ou Profissão e aos retornos, envolvendo os preconceitos e estereótipos e as dificuldades em lidar com eles.

Eu tive a oportunidade de ir num encontro... eu estava fazendo estágio... a professora estava justificando né... pro aluno que precisava estudar pra ter um bom trabalho... né... aí o aluno falou pra professora assim: é... “Professora... mas o jogador lá... o jogador lá não tem estudo”. Eu presenciei... e... ele está rico. E eu pensando: nossa... gente... se fosse comigo o que eu ia falar... que é verdade... às vezes uma pessoa sem estudo... ela... ela pode dar certo em alguma coisa e ficar rico... receber uma herança né... o que for né... Então essa professora engoliu... teve que engolir seco e depois da aula eu fui conversar com ela... ela falou: “Olha, eu não soube o que falar pra eles... porque eu nunca tinha pensado. (Professora, 28 anos)

As questões relativas à escolha também apareceram em muitas atividades e muitas vezes nas séries iniciais, com uma preocupação já em escolher, o que não é o caso neste nível. Nas séries iniciais, o mais importante é a preocupação com o desenvolvimento de atitudes e valores em relação ao estudo que serão de grande valia no trabalho futuro, como evidenciado na atividade descrita por uma professora, realizada com a 7ª série, apesar de carregada de valores neoliberais, como a competição.

Na sexta-feira eu passei uma animação pros meninos na sala de vídeo, aquele: ‘Quem mexeu no meu queijo?’ do Spencer Johnson. (...) E eu trabalhei com eles,

falei: ‘Gente, nós somos personagens desse grande texto aí, que a gente vive.’ Aí eu pedi que cada um falasse dos objetivos do queijo lá do filme, falei: ‘vamos pensar que o labirinto é o caminho que a gente tem pra percorrer e tal, podem falar de um objetivo maior, seja de trabalho...’ Eu achei muito interessante que muitos falaram de trabalho. Podem falar também, usar o queijo, como um objetivo mais imediato, não tem problema. ‘Ah, qual que é o objetivo?’ Um escreveu que ele queria ser o melhor aluno da sétima série, o objetivo dele é esse. E o caminho que ele tinha que percorrer? ‘Ah, está bom, eu tenho que não conversar...’ Porque sabia... quem ia ler né? ‘Se eu mentir aqui ela vai rir de mim.’ Aí ele falou assim: ‘Eu sei que agora eu sou um pouco descompromissado, mas o meu objetivo...’ Então aí quando eu fui ler a redação eu falei assim, olha, o que a gente precisa fazer! (Professora, 27 anos)

Quanto às estratégias, os professores relatam exemplos de infusão de temas sobre o desenvolvimento vocacional em seus conteúdos, mas também referem que há disciplinas em que há mais possibilidades de se realizar a infusão, como História, Geografia, Valores Humanos, Ensino Religioso e Empreendedorismo e Ética. A necessidade de um trabalho com psicólogos para realizar a Orientação Vocacional no Ensino Médio apareceu em quatro grupos (A3, B3, B4 e C1). A Tabela 17 mostra a distribuição das falas nas subcategorias F4, F5 e F6. Observa-se que os grupos A3, A2 e B2 são os que apresentam mais posicionamentos desfavoráveis à Preparação para o Trabalho.

Tabela 17 – Distribuição das falas das subcategorias F4 – *Apoio*, F5 – *Limites* e F6 – *Atividades da PPT na Educação Básica*.

Grupos	F	<i>Apoio</i>		<i>Limites</i>		<i>Atividades</i>	
		f	%	f	%	f	%
A1		3	8,1	2	7,4	17	27,8
A2		4	10,8	5	18,5	7	11,5
A3		5	13,5	6	22,2	9	14,8
B1		1	2,7	0	0,0	1	1,6
B2		2	5,4	5	18,6	5	8,2
B3		6	16,2	3	11,1	7	11,5
B4		5	13,5	2	7,4	6	9,8
C1		7	19,0	4	14,8	4	6,6
C2		4	10,8	0	0,0	5	8,2
Total		37	100,0	27	100,0	61	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Em resumo, os resultados desta categoria **F – Realização da Preparação Para o Trabalho na Educação Básica** indicam que os professores trabalham conteúdos pertinentes à Educação para a Carreira em suas atividades, que aparecem inseridas em seus conteúdos, como infusão. Entretanto, não há uma intencionalidade na ação visando à relação entre Educação, Trabalho e Carreira.

O **Tema III - O Professor e a Preparação para o Trabalho** - inclui as falas referentes à atuação do professor na sala de aula, suas necessidades para preparar os alunos para o trabalho e sentimentos sobre ser professor. Algumas destas falas foram espontâneas, outras aconteceram a partir das perguntas: (1) como poderiam ajudar ou como ajudam na Preparação para o Trabalho dos seus alunos e (2) o que precisariam para preparar melhor os seus alunos. Outras falas aconteceram quando, ao discutir sobre as competências laborais, os professores faziam referências à sua profissão.

Para este tema foram construídas três categorias **G – Necessidades do professor, H - Prática Pedagógica** e **J - Ser Professor**. A Tabela 18 mostra frequência das falas para o tema III e suas categorias. Os dados evidenciam a importância da subcategoria *Relacionamento Professor – Aluno*, como a de maior frequência neste tema III (32.3%). Os professores consideram que o seu relacionamento com os alunos é muito importante para o processo ensino-aprendizagem, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos, como se verá quando da discussão desta subcategoria.

Tabela 18- Distribuição das falas (n=251) nas categorias e subcategorias no Tema III - *O Professor e a Preparação para o Trabalho*

Categorias	Subcategorias	f	%
G. Necessidades Professor	G1 <i>Conhecimentos do Professor</i>	22	8,8
	G2 <i>Habilidades do Professor</i>	16	6,4
	G3 <i>Atitudes do Professor</i>	35	13,9
	G4 <i>Condições de Trabalho do Professor</i>	33	13,1
H. Prática Pedagógica	H1 <i>Relacionamento Professor-Aluno</i>	81	32,3
	H2 <i>Atividades de Ensino</i>	33	13,1
J. Ser Professor	J1 <i>Satisfação</i>	13	5,2
	J3 <i>Insatisfação</i>	18	7,2
Total		251	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

A categoria **G – Necessidades do professor** – envolve as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que os professores julgaram necessárias para o seu trabalho em sala de aula e para realizar a Preparação para o Trabalho. Alguns professores, ao justificarem as suas escolhas após a evocação de palavras ou ao se referirem sobre as competências de um profissional bem preparado, aludiam ao que precisariam para ser bem preparados para o exercício da profissão de professor/a.

Estas falas deram origem às subcategorias: G1 – *Conhecimentos do Professor*, G2 – *Habilidades do Professor* e G3 – *Atitudes do Professor*, que destacam as exigências necessárias ao professor bem preparado, inclusive o que consideram importante para prepararem bem os seus alunos para o trabalho. Também foram alocadas nesta categoria as condições de trabalho que podem ajudar ou prejudicar a atuação do professor e a subcategoria G4 - *Condições de Trabalho do Professor*.

Na subcategoria G1 – *Conhecimentos do Professor* aparece com frequência a necessidade de uma maior capacitação do professor. O professor precisa estar constantemente se atualizando, não apenas para ampliar o conhecimento do conteúdo que leciona, mas também em outras áreas, como a Psicologia, que poderiam ajudá-lo a lidar com as dificuldades (pessoais e/ou emocionais) que os alunos apresentam na escola.

Ao longo das discussões os cursos de Pós-Graduação são citados como necessários à ampliação de conhecimentos, às vezes de forma idealizada, outras vezes com reservas sobre a sua efetiva contribuição para a sala de aula, tanto na Educação Básica como nos cursos de graduação.

Você falou que é pra ser sincera, né... pra mim... .pra eu me satisfazer, eu... como se diz... eu... completar meu nível de satisfação também com meu trabalho, com meu saber, com meu trabalho. Seria eu ter a oportunidade de fazer meu mestrado... que é o meu sonho de consumo, que eu ainda não consegui, mas se Deus ajudar eu chego lá. (Professora, 34 anos)

---Ah era o meu sonho! (Professora, 47 anos)

Acho que cursos.. hoje tem demais.., as pessoas vão fazer mestrado, doutorado, tudo, mas.. eu não estou vendo isso.. é.. Na mudança né, nos meninos, sabe? Então a pessoa está adquirindo conhecimento e.. Vai no mestrado, doutorado, uma coisa lá em cima, que ele não está aplicando ali, eu não estou vendo isso na, na... Eu acho que... Conhecer o mundo que nós estamos vivendo, principalmente o mundo desses jovens, né, que é entrar na parte de psicologia... (Professor, 44 anos)

A gente... Eu acho que a gente realiza um trabalho muito melhor aqui do que os meus professores realizam comigo na faculdade. Por que está todo mundo tão atolado com mestrado, tão atolado com doutorado, que eles dão prova para gente montada em três, quatro e recortam um monte de livro velho e cola tudo, nem... (Professora, 25 anos).

Há certa ansiedade do professor, que sente necessidade de ser rápido na atualização do conhecimento, porque “a notícia pra eles chega rapidinho através da internet e então a gente tem que ser mais rápido que eles ainda” (Professora, 34 anos). O professor parece sentir que precisa saber mais que o aluno, como forma de garantir seu papel tradicional de transmissor de conhecimentos.

Em relação às *Habilidades* de um professor bem preparado, subcategoria G2, são destacadas o saber se relacionar com o aluno, com os colegas e a aplicação dos conhecimentos teóricos na sala de aula. Citam ainda a importância da didática na transmissão dos conhecimentos, de ter a flexibilidade ao lidar com os alunos e de saber motivar os alunos tornando o conteúdo atraente. Embora não citadas como necessárias, as habilidades envolvidas no uso de tecnologias aparecem e o professor, muitas vezes, não se sente preparado e os alunos sabem mais:

Quando a gente leva os meninos pra aula de vídeo, a gente tem que estar pedindo ajuda né, porque eles estão preparadíssimos, se a sua aula não for uma boa aula eles vão ignorar. Eu fiz uma aula no Power Point, cheguei e falei: nossa, vou abafar! Cheguei... “Ih, professor, isso aí não vale nada não. Você pega aula de páginas da internet”. Eles já estão acostumados com aquilo.

-- Professor 1: Eles pegam o celular digital, eles sabem todas as funções, a gente pega o telefone, só sabe atender e olhe lá (33 anos)

-- Professor 2: A gente não acompanha mais.. Se não escreve num papelzinho... (27 anos)

-- Professor 1: A gente não acompanha... É que a nossa luta é grande...

-- Professor 2: E como a gente vai chamar a atenção do aluno, com esse mundo...

As *Atitudes* de um professor bem preparado também ficaram centradas nos atributos ou no envolvimento com o trabalho como responsabilidade, disponibilidade, “abertura, uma vontade de se dedicar, um compromisso com aquela profissão que o professor decidiu ter pra si, de buscar novos meios” (Professor, 26 anos).

Assim, um professor competente além de responsável, deve ser comprometido, dedicado, perseverante, aplicado, gostar da profissão, ter motivação/ disposição/ vontade de trabalhar, ser afetivo e ter equilíbrio emocional (não levar os problemas extraclasse para a sala de aula e deve estar sempre de bom humor). E, ainda, deve ser modelo para os seus alunos.

Vocação. Porque, ser professora, puxando um pouco pro nosso lado, a gente tem que gostar, é uma profissão que se você não gostar você não consegue ficar, porque ele falou de afetividade, acho que são quase que sinônimos, porque pra você ser professor você tem que gostar do que você faz e ser qualificado porque a gente está mexendo com vidas... (Professora, 25 anos)

Então você tem que respeitar seu grupo de trabalho ali, é você com as crianças e seus colegas de trabalho e mostrar que existe respeito pra lá na frente ela aprender a respeitar (...) Se eu não souber passar isso pro meu aluno, em todo o sentido, se eu

não souber ser organizada com o meu material, com a sala, se eu não souber mostrar que deve haver disciplina no trabalho, como que ela vai... Nos primeiros anos, como que ela vai passar isso pra frente. (Professora, 45 anos)

Na subcategoria G4 - *Condições de trabalho* – foram alocadas as falas que se referiram a questões como salário, falta de tempo, dificuldades com a família, excesso de trabalho, “muita gente para mandar” e qualidade de vida. Os núcleos de sentido enfatizam as condições em que o trabalho do professor ocorre, sejam físicas, humanas ou sociais.

E outra questão também que eu acho é o salário, né? Por que a gente está tendo que fazer ali... Ali... Buscar aqui... Porque a gente quer fazer aquilo pra dar conta e não dá conta... Então você tem que trabalhar ali... Trabalhar aqui... Pra dar conta do... Do que você tem que pagar por mês... Então isso também às vezes atrapalha um pouco... Na sua preparação. (Professora, 28 anos).

Agora veja, eu dou aula uma vez por semana, eu vou uma vez por semana, 50 minutos numa sala com 50. Então tem meninos que eu não sei o nome e não tem jeito de eu saber o nome. (...) Então é... É... a gente como professor, a gente tem essa coisa visceral, de estar perto, de aproximar, de conhecer, de participar. (Professora, 43 anos)

Em relação às suas condições de trabalho, os professores, para realizar a Preparação para o Trabalho junto aos seus alunos, referem que precisariam de se preparar melhor, ter mais tempo para cumprir os conteúdos e menos atividades ou projetos, um salário melhor e melhores condições de trabalho, com menos exigências. Não há queixas frequentes sobre as condições de trabalho, exceção feita ao grupo C2, do Ensino Médio da escola pública, que discutiu muito a profissão de professor e suas dificuldades, como evidencia a Tabela 19 a seguir.

Tabela 19 – Distribuição das falas (n=106) da categoria G - **Necessidades do Professor** e subcategorias nos grupos

F Grupos	Conhecimentos		Habilidades		Atitudes		Condições de trabalho		Total	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
A1	4	18,0	0	0,0	2	6,0	9	27,0	15	14,2
A2	5	23,0	5	32,0	3	8,5	1	3,0	14	13,3
A3	0	0,0	1	6,5	0	0,0	0	0,0	1	0,9
B1	3	13,0	2	12,0	10	28,5	1	3,0	16	15,1
B2	0	0,0	1	6,5	2	6,0	2	6,0	5	4,7
B3	0	0,0	0	0,0	2	6,0	4	12,0	6	5,6
B4	3	14,0	2	12,0	2	6,0	2	6,0	9	8,4
C1	3	14,0	3	19,0	5	14,0	0	0,0	11	10,4
C2	4	18,0	2	12,0	9	25,0	14	43,0	29	27,4
Total	22	100,0	16	100,0	35	100,0	33	100,0	106	100

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Os dados mostram que o grupo C2 teve a maior frequência nesta categoria (27,4%), sendo que 43% das respostas para condições de trabalho são deste grupo. Esse fato está em acordo com o exposto anteriormente sobre o movimento deste grupo, que não conseguiu se concentrar na temática do grupo. As queixas e sentimentos em relação a ser professor foram muito presentes, levando o grupo a se dispersar, além das condições de realização do grupo descrita anteriormente (máquina lavajato etc.).

A análise da Tabela 19 também permite observar que o grupo A2 discutiu mais as necessidades dos professores em relação aos conhecimentos e habilidades. As falas referem-se, principalmente, a conhecimentos relativos à compreensão do comportamento dos alunos e como lidar com eles. Em relação às atitudes os grupos B1 e C2 reforçaram a importância da afetividade e do envolvimento com a profissão, mas com sentidos diferentes: é preciso gostar para “fazer bem feito” (em B1) e “para aguentar” (em C2).

Os professores deste estudo têm uma visão muito idealizada (e exigente) do papel de professor, que deve ter responsabilidade, ser dedicado, gostar do que faz, ser afetivo, saber motivar os alunos tornando o conteúdo atraente e ter equilíbrio emocional para ajudar os alunos. Na prática, relatam que o que fazem é desenvolver o conteúdo e trabalhar aspectos pessoais, como disciplina e habilidades de relacionamento interpessoal, além de atuarem como modelos para seus alunos, em sua prática pedagógica. A questão salarial é considerada dificultadora para se conseguirem muitas dessas competências necessárias, mas não impeditiva.

A **categoria H - Prática Pedagógica** - abrange um amplo espectro de elementos, desde questões gerais de atividades em sala de aula, como o relacionamento professor – aluno, relação conteúdo – prática, metodologias de ensino e atividades relacionadas ao ser professor. Foram identificadas duas subcategorias: H1 - *Relacionamento Professor – Aluno* e H2 – *Atividades de Ensino*.

A subcategoria H1 - *Relacionamento Professor-Aluno* descreve como as interações em sala de aula entre professor e aluno podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem ou para preparar o aluno para o trabalho. Como observado anteriormente na Tabela 18 (p. 242), é a subcategoria com maior frequência neste tema - 32,3% e a segunda maior na totalidade de respostas - 9,5% (Tabela 7, p. 214).

Dentre as questões identificadas como importantes nesta relação destacam-se: a necessidade de se estabelecer uma relação mais humana, mais próxima com o aluno, a importância de se colocarem limites, exercendo a autoridade, mas preservando o bom relacionamento. A frase “com firmeza, mas com bondade”, um dos lemas da escola

confessional, ilustra o tipo de relação com o aluno que os professores consideram importante, em todas as escolas, mas que têm dificuldade de manter.

Ao se referirem aos alunos os professores revelam suas representações de bom aluno, que deve ser responsável, interessado, dedicado, disciplinado, com iniciativa e que respeita o professor. Entretanto, ao falar em relação ao respeito dos professores, aparece uma visão bastante conservadora na relação professor-aluno.

Eu vejo valor de respeito mesmo... acho que não está tendo mais esse respeito que nem a gente tinha antigamente pelo nosso professor... Porque antigamente só do professor olhar pra gente... A gente morria de... medo. Hoje tem aluno que se deixar ele bate boca com você. Menino de quarta série então... Então eu acho que está faltando esse... Esse respeito... né (Professora, 37 anos).

No tempo que eu estudava era diferente, eu tinha medo do professor, respeitava o professor, eu tratava o professor com respeito. O professor falava, eu ficava calado, entendeu? Ficava calado. Acreditava nisso, o aluno respeitava... Porque não é só nós que temos fazer a coisa. (Professor, 25 anos)

O respeito para com o professor foi discutido em dois grupos, um da escola particular (séries iniciais) e outro da escola pública (Ensino Médio), e considerado como pouco presente na relação professor-aluno. Esta forma de conceber respeito, que pode ser considerada uma representação social, está muito calcada no medo do professor, na obediência, no silêncio seguido à repreensão, ancorada, provavelmente, na relação autoritária entre professor e aluno da Pedagogia Tradicional: o professor dedicado, que conhece o seu conteúdo e o transmite a um aluno atento e disciplinado.

Contraditoriamente, existe um discurso sobre a relação professor-aluno, com nítida influência das ideias humanistas de Carl Rogers, de que o professor deve estar próximo ao aluno, em uma relação mais “humana”. Mais do que isso o professor deve estabelecer uma relação de muita afetividade com o aluno. Afetividade é o item mais presente nesta subcategoria e aparece nas falas tanto dos participantes da escola particular como da pública. Segundo os professores, a relação precisa ser afetiva, pois “Se não for afetiva... Você não consegue nada”. E a exigência desta afetividade traz embutidas representações sociais fortes.

Então você chega numa sala, ele está lá na sala e a professora sentada no chão com os meninos. Toda vez que os meninos chegam ela agacha, abraça: “Como que foi seu dia?” tal e tal, você vê isso. Ela está de chininho ou então de tênis, básico... A outra vai toda elegante, de salto alto, o menino chega ela quer afastar porque senão suja a roupa. Então é o seguinte, a criança, ela às vezes tem na escola o que não tem em casa, a mãe trabalha, o pai trabalha, então como que a mãe dá carinho pro menino o dia inteiro? Já na escola, a professora abraça como se fosse a mãe, então isso daí é afetividade... Pra criança eu acho que é importantíssimo. Já no nosso caso, no ensino médio, a gente tem que ter afetividade, mas já não é nesse ponto de abraçar, então isso aí é uma competência do professor, dependendo do nível (Professor 36 anos).

Esta última fala concentra aspectos interessantes encontrados nas discussões entre os professores. A primeira é a representação social da professora das séries iniciais como aquela que deve ser afetiva, abraça os alunos, faz carinhos e anda de “chinelinho” - é a imagem da “professorinha”, da “tia”, simples no trato e no vestir, que se ancora em uma visão idealizada da professora que age como mãe – a “mãe/professora”.

Em um grupo, um professor referiu que quem tem filho na idade dos alunos para quem leciona tem mais facilidade para lidar com o aluno. Interessante é a fala de uma professora (25 anos) que por não ter filho, refere que fica “perdida às vezes, por que o menino vem falar: ah professora ele me beliscou”. E eu: e agora? O que é que eu vou fazer? Não me sinto às vezes... é... Mãe o suficiente de dar uma opinião correta pro menino naquela hora”.

Uma representação social em formação foi identificada nos grupos em relação à figura do professor como um substituto do pai. Tanto nas escolas particulares, como na escola pública, foram encontradas falas que se referiram à importância da afetividade na relação do aluno com o professor (sexo masculino), mas neste caso ela vem revestida da necessidade de, ao se colocarem limites, ser firme, mas com carinho.

Às vezes eu, eu noto isso, você tem que ser às vezes duro. Do mesmo jeito que você é duro com.. Às vezes tem que ser com seus filhos, com os alunos... Na hora. E... A diferença está no depois. Que a criança... Ela consegue separar isso. Quando você chama atenção, quando você é duro dentro da sala e quando você sai no recreio ou noutro lugar, e você está conversando com ela. Então ela está, ela está notando.. que aquela hora de dureza foi uma hora que você fez uma atitude, não é..? Que não era condizente com aquilo, que não devia ter acontecido. E os filhos da gente também.., por que os pais têm medo de chamar atenção e... Às vezes também com alunos que a gente tem, às vezes o, o medo de perder aquele, aquela criança que adora a gente, né, chamar atenção. (Professor, 44 anos).

No primeiro dia dele aqui ele totalmente rebelde. Não fazia nada... Dando um trabalho enorme na sala. Naquele momento ali eu senti que primeiro precisava de um pulso firme, eu parei e falei: “B, aqui tem uma pessoa que manda e você está aqui pra me ouvir e você vai me respeitar aqui dentro. Senão você não volta aqui mais. A escolha é sua. Eu estou aqui pra compartilhar com você o que eu sei. Estou aqui pra te fazer aprender alguma coisa que vai te ser útil, se você quer é assim, você vai escolher.” Na outra semana ele voltou outra pessoa, até hoje já pela quarta semana ele não faz uma coisa sem trocar uma palavra comigo (Professor, 51 anos).

Será que os professores – os homens – estão também se colocando na figura de um “*paifessor*”? Que vai substituir o pai que trabalha muito e não pode dar carinho para o filho? Esta representação ainda precisa ser investigada, para se identificar o que pensam ou como se comportam os professores do sexo masculino na sua relação com os alunos, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Essas concepções do ser professor, como mãe/ pai, também foram encontradas por Lira (2007) que identificou nas representações sociais de professores sobre “ser professor”

três facetas: (1) a negativa, ligada às condições do trabalho; (2) a profissional, relacionada aos elementos motivacionais (gostar, prazer), éticos e da função docente (conhecimento, aprender e ensinar) e (3) a faceta do desvelo, no qual aparecem imagens de pai/ mãe e psicólogo, ilustradas pelos elementos missão, doação e amor. Desta forma, parece haver nos professores, a despeito das dificuldades, “uma dimensão do cuidado, com atenção ou o zelo envolvido na profissão para com os alunos e até para com suas famílias” (p. 60).

Nesta subcategoria também chama a atenção uma representação social do professor como espelho dos alunos. Os professores se percebem como modelos de pessoas ou profissionais nos quais os alunos se espelham, principalmente nas séries iniciais. Nas séries posteriores não parece validarem muito esta questão, embora admitam que transmitem para os alunos mais que os conteúdos. Ser espelho para os alunos está ligado à formação de hábitos, de organização, atitudes:

Nas séries iniciais, nós somos o espelho da criança... Então assim... Se você demonstrar com atitude com certeza ele vai fazer o que você está demonstrando... Se ele vê que você é maleável... que você conversa... Se você respeita o espaço dele... O momento... Ele também vai te respeitar. Agora... Se ele vê que você é agressiva com ele... Se... Ele não tem espaço nenhum com você... Você só ouve o que você fala sem te obedecer... Ele vai ser uma criança super... Nós somos o espelho deles... Principalmente as crianças que os pais trabalham tanto... São tão carentes.. (Professora, 32 anos)

O profissional tem que ser aplicado, principalmente o professor, porque o professor, ele é o principal... Digamos assim, principalmente de primeira à quarta, é a principal... Ah.. Como dizer? ... A referência do aluno. O aluno se espelha muitas vezes no professor, então acho que o professor tem que ser aplicado na maneira como ele trabalha em sala de aula, a postura; então se o professor grita, o aluno acha que é certo gritar... Se o professor brinca demais o aluno acha que quer brincar também, então acho que vai da aplicação, apesar de todos os problemas, de toda essa questão financeira, de toda a falta de educação dos alunos, do respeito (ou da falta) que os alunos têm com a gente, acho que a gente deve ter o máximo de aplicação e tentar não cometer as mesmas falhas dos alunos, entendeu? (Professora, 21 anos)

Na contraposição com os alunos de “antes” consideram que os alunos de hoje não se interessam pelos estudos, não têm responsabilidade e não respeitam o professor. Entretanto, existem vozes discordantes afirmando que, na realidade, o aluno possui as características desejadas ao bom aluno, mas quando o assunto é do interesse deles, ou seja, quando o conteúdo faz sentido para ele e é proposto de uma forma prazerosa.

A subcategoria H2 – *Atividades de Ensino* – envolve questões como a relação do conteúdo com a prática ou a vida dos alunos, metodologias e conteúdos facilitadores da Preparação para o Trabalho. Os professores percebem a importância de levar o aluno a fazer

uma ligação entre o que se aprende na escola e o que acontece na realidade extramuros escolares.

Nas falas dos professores apareceu, em vários momentos, a desvalorização do conhecimento que o professor possui. Parece haver uma representação social em formação em relação à ideia de que a escola (e o professor) não é mais a fonte de conhecimento mais importante para o aluno em tempos de internet e Google, compondo mais um fator na desvalorização do trabalho do professor. Os próprios professores desvalorizam a sua profissão e acabam por incorporar a falta de reconhecimento, legitimando a sua inferioridade: “O professor precisa aprender a valorizar seu capital intelectual, que não tem preço” (KEHL, 2009).

Por outro lado, o aluno muitas vezes pergunta “Pra que serve esse conteúdo?” e os professores não parecem ter clareza da resposta.

Nós de exatas passamos muito por isso, a gente põe um negócio lá no quadro, nós vamos começar a estudar isso, assim, assim. “Professora, pra que serve isso aí? O que eu vou fazer com isso?” Eu agora já estou falando assim: olha meu amigo... Não serve pra nada a não ser pra justificar meu salário no final do mês (risos) e pra você entrar na universidade (Professora, 53 anos).

A escola não funciona mais como única fonte de saber, eles vão na *Lan House*, vão em algum lugar, qualquer lugar é lugar de conhecimento... Só que o conhecimento que pode ser passado com amor, com carinho, de formação... De formação, é na escola... pessoal, porque profissional ele aprende em qualquer lugar...

A Tabela 20 mostra a distribuição das falas dessas subcategorias nos grupos. Os dados evidenciam que a escola B2 é a de frequências mais altas para as subcategorias H1 – *Relacionamento Professor-aluno* (22%) e H2 - *Atividades de ensino* (23%). Os professores deste grupo apresentaram objeção à temática, por acreditarem que os alunos de 5^a a 8^a séries são crianças ainda e se pautaram pela discussão de atividades de sala de aula enfatizando uma relação entre professor e aluno menos autoritária e mais afetiva. Ao defenderem que a escola deve educar para formar pessoas e não profissionais, os professores relataram muitas atividades de ensino para explicarem seus pontos de vista.

Tabela 20 – Distribuição das falas (n=114) da categoria **H - Prática Pedagógica** e subcategorias nos grupos

F Grupos	<i>Relacionamento Professor /aluno</i>		<i>Atividades de ensino</i>		Total	
	f	%	f	%	f	%
A1	7	9,0	2	6,0	9	8,0
A2	13	16,0	3	9,0	16	14,0
A3	4	5,0	0	0,0	4	3,5
B1	9	11,0	2	6,0	11	10,0
B2	18	22,0	8	24,0	26	23,0
B3	9	11,0	3	9,0	12	10,5
B4	10	12,0	6	18,0	16	14,0
C1	2	3,0	4	12,0	6	5,0
C2	9	11,0	5	16,0	14	12,0
Total	81	100,0	33	100,0	114	100,0

Fonte: *Corpus B* da pesquisa

Em resumo, os resultados da **categoria H - Prática Pedagógica** evidenciaram representações sociais importantes sobre o papel de professor e do aluno ancorados na Pedagogia Tradicional. Segundo esse modelo, a escola era o lugar de aprendizagem do conhecimento científico por excelência e o professor, que detinha o conhecimento, ensinava para o aluno, que não sabia e que precisaria do conteúdo ensinado em seu futuro. Tais concepções de professor, aluno e escola se confrontam com uma nova realidade, na qual o conhecimento é considerado fundamental, mas não é mais estanque e está disponível em segundos. Nesse novo contexto a aprendizagem ao longo da vida é imprescindível.

As representações do “pai/professor e da “mãe/professora” que modulam as relações professor-aluno, baseadas na afetividade que os professores julgam que as famílias não conseguem oferecer aos filhos, precisam de ser melhor estudadas. O professor parece estar perdendo a sua posição de detentor do conhecimento a ser transmitido para os alunos, tenham eles computadores em casa ou na “LanHouse”. O professor precisa com urgência redefinir seu papel junto ao aluno no contexto escolar, que com certeza não é substituir a família.

A **categoria J – Ser Professor** – que inclui sentimentos negativos ou positivos sobre a profissão de professor vai trazer outras contribuições para essas constatações. Esta categoria enfatiza o orgulho e a dor de ser professor. Enquanto uns enfatizam sua importância, outros

não escondem a sua insatisfação pelas perdas que a figura do professor sofreu em termos de reconhecimento, salários e parceira com a família.

As falas desta categoria aconteceram ao longo das discussões, mas, principalmente, quando os professores ao se referirem às competências de um profissional bem preparado, focaram seu próprio trabalho. Como visto anteriormente, ser um bom professor é gostar, ser apaixonado pelo que faz e se sentir satisfeito com a sua profissão, apesar das dificuldades.

Entretanto, a satisfação ou insatisfação não estão ligadas ao trabalho em si, considerado nobre, importante e necessário, mas sim com a falta de reconhecimento social do trabalho do docente na Educação Básica, expresso em salários baixos, atitudes desrespeitosas dos alunos e pais e condições de trabalho. As falas são carregadas de emoção tanto positivas como negativas, como se pode constatar a seguir.

A minha GRANDE preocupação e a minha bandeira é essa, é algo enraizado, que eu transmito isso com muita clareza... Muita segurança e bastante certeza do que faço... Vibro com a sala de aula, ali é um momento pra mim de... Extremo prazer. Gosto de estar com os jovens, que estou fazendo parte de um momento com eles. Ali o mundo acaba, só tem a gente, nós somos conspiradores, nós estamos tramando o mundo, nós estamos moldando da forma que a gente quer. (Professor, 31 anos).

Eu até gosto do que eu faço, só que essa questão do salário realmente é muito ruim... Pra nós. E por isso que eu vou mudar pra outra coisa, é difícil fazer outra faculdade e trabalhar, mas eu estou encarando, estou buscando uma coisa melhor porque eu não quero isso pra mim, pro resto da minha vida, não é isso, não pensei nesse estilo de vida, como que se diz, 25 anos de casa pra poder pegar uma aposentadoria (Professora, 25 anos).

Eu vou fazer um mestrado... Eu vou fazer um mestrado... Porque disso aqui eu não vou dar conta... Eu não sou superman... O que seria melhor? O que nós faríamos, que motivos nós teríamos pra dar conta dessa situação? Ou fazer igual a aquele professor: olhar todos os concursos e tentar fazer esses concursos (Professor, 25 anos).

Como referido anteriormente, o professor gosta do que faz, ressentido-se da perda de prestígio e de salário. A dor e a alegria de ser professor aparecem nas falas, ora enaltecendo, ora queixando-se das condições de trabalho, querendo abandonar a profissão.

A Tabela 22 mostra os resultados encontrados para a categoria **J – Ser Professor**. Nesta categoria foram registradas 31 respostas, sendo que a *Subcategoria J2 – Insatisfação* representa mais de 58% das respostas, o que poderia supor que os professores participantes deste estudo estão insatisfeitos com a profissão. Os dados precisam de ser observados com cuidado, pois é evidente na tabela que o Grupo C2 é responsável por 83% das respostas na *Subcategoria Insatisfação* com a profissão.

Tabela 21– Distribuição das falas (n=31) da categoria J – **Ser Professor** e subcategorias nos grupos

F Grupos	Satisfação		Insatisfação		Total	
	f	%	f	%	f	%
A1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
A2	4	31,0	0	0,0	4	12,0
A3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
B1	2	15,0	0	0,0	2	6,0
B2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
B3	0	0,0	1	6,0	1	6,0
B4	4	31,0	1	6,0	5	15,0
C1	1	8,0	1	6,0	2	6,0
C2	2	15,0	15	82,0	17	55,0
Total	13	100,0	18	100,0	31	100,0

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Desta forma, a insatisfação com a profissão está bem circunscrita, para essa amostra, ao grupo C2, do Ensino Médio da escola pública. Em relação à satisfação, os grupos A2 e B4 respondem juntos por 62% dos resultados, sendo ambos constituídos de professores do nível intermediário do Ensino Fundamental.

Em resumo, tanto na análise das falas como nos resultados da Tabela 21 os professores participantes deste estudo se mostram satisfeitos com a profissão. Ser professor é valorizado por eles, pois mesmo quando as condições são tão ruins como as expostas na fala anterior, do professor de 25 anos, a solução é fazer Mestrado – ou seja, vai continuar professor, mas em outro nível onde vai ser melhor remunerado e mais valorizado socialmente.

Esse dado é uma constatação interessante neste estudo: os professores gostam de ser professores. Eles desejam uma relação mais próxima e humana com os alunos e, em geral, sentem-se comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Há uma representação social de que ser professor é gostar do que faz, ter prazer, apesar das dificuldades. Exceto para o grupo C2, nos demais grupos essa representação social apareceu bem forte.

Considerando que as representações sociais têm como uma de suas funções a proteção e legitimação de identidades sociais pela subjetividade, os professores incorporam as mudanças em seu papel nos elementos mais periféricos, para preservar a crença na centralidade de seu papel fundamental no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Desta forma, outra função das representações sociais, a orientação das condutas e das comunicações, se realiza ao manter o professor como profissional responsável, dedicado e afetivo. Os estudos realizados por Dotta (2006) e Lira (2007) confirmam essa satisfação em ser professor apesar das dificuldades.

O Tema IV - *Contexto Socioeconômico e a Preparação Para o Trabalho (PPT)* - possui apenas uma categoria **K - Condicionantes Sociais da PPT** na qual estão colocadas as subcategorias que se referem aos processos externos ao contexto escolar, que interferem positiva ou negativamente no desenvolvimento de atividades de Preparação Para o Trabalho, no contexto da Educação Básica. A categorização das respostas para essa categoria gerou três subcategorias: K1 – *Diferenças no Capital Socioeconômico e Cultural*, K2 – *Apoios e Barreiras* e K3 – *Sistemas de Ensino*.

A subcategoria K1 – *Diferenças no Capital Socioeconômico e Cultural* envolve a percepção dos professores em relação às condições dos alunos, em termos de nível socioeconômico e cultural, particularmente entre alunos de escolas públicas e particulares. Observa-se nestas falas uma representação social em formação, de que a Preparação para o Trabalho seria mais adequada às escolas públicas:

Se nós olharmos bem, duas realidades. Aqueles alunos que estão numa escola particular, né, eles num... Nós não estamos preparando eles para o trabalho... Não estão preocupados assim, por que eles têm uma carreira longa de estudos... Pela frente. Agora o aluno de escola pública... Ele sim, aquele do noturno, ele está ali pensando no que ele vai fazer com aquilo. Então no concurso que ele vai prestar, como que ele vai poder subir dentro do emprego dele, no trabalho dele. (Professor, 44 anos).

Eu concordo com o ele que o ensino público ele não está preparando nem pro mercado de trabalho e nem pra universidade. Por que ele vai concorrer, como que ele vai concorrer a uma vaga numa universidade pública, universidade federal? Não tem condições, e o mercado de trabalho também, né? Vai ser muito competitivo pra ele. Então não está nem preparando pro mercado de trabalho e muito menos pra universidade. A educação pública está caótica. (Professor, 32 anos)

Essas falas revelam dois aspectos, sendo o primeiro, em relação à representação social da Preparação para o Trabalho entendida como preparação para ajudar o aluno da escola pública a entrar no mercado de trabalho, pois ele não tem condições de entrar em universidade pública e sim os alunos das escolas particulares – outra representação social evidenciada por Whitaker e Onofre (2006). A outra questão, como extensão desta última, é a percepção de uma representação social em formação, que considera a Preparação para o Trabalho como mais adequada às escolas públicas.

Tal representação parece ancorar-se na concepção de que o trabalho técnico ou manual deve ser realizado pelos alunos da escola pública, enquanto os alunos da escola particular têm uma “carreira longa de estudos pela frente”. Tal representação parece ser ancorada na representação social do trabalho como esforço físico ou que não exige tanto do intelecto, classicamente destinado aos menos favorecidos economicamente. Este foi o espírito das antigas Leis Orgânicas do Ensino Comercial, Agrícola e Industrial (década de 1940) e nas concepções clássicas e capitalistas de trabalho.

O jovem que está no Ensino Médio da escola pública hoje, do mesmo segmento social do jovem que anteriormente cursava as escolas técnicas, busca ampliar o seu conhecimento, considerado vital na sociedade e no mundo do trabalho da atualidade. Considerando a importância dada ao conhecimento e ao estudo, na estrutura das representações sociais da Preparação para o Trabalho e nas discussões grupais, estas falas mostram como ainda persiste a histórica separação entre o pensar e o fazer, trabalho intelectual e trabalho físico, destinados a duas classes distintas: alunos da escola particular e da escola pública, respectivamente.

Os alunos das escolas particulares são considerados melhor preparados para o futuro, têm mais oportunidades de extrapolar o que é discutido nas aulas, mais chances de fazer curso superior, de cursar a universidade pública e de entrar e se manter no mercado de trabalho. Já os alunos da escola pública têm mais dificuldades para estudar, principalmente no noturno, quando estudam e trabalham, embora muitas vezes sejam alunos muito interessados em estudar. São representações sociais que se ancoram na ideia de que as escolas particulares são melhores que a escola pública, o que nem sempre é verdadeiro.

Outra representação social que emergiu é a associada à escola pública, considerada caótica e que “não acrescenta nada ao aluno”, segundo um professor que trabalha na escola pública. Também é outra questão analisada por Whitaker e Onofre (2006) que afirmam que a escola particular não é tão diferente assim da escola pública, a não ser pela classe social de seus alunos. De acordo com dados publicados por universidades, Whitaker e Onofre (2006), afirmam que boa parte dos egressos das escolas particulares vai para universidades particulares. Desta forma questionam as autoras: “se essa escola particular é assim tão mais eficiente do que a pública, por que não põe imediatamente seus egressos na universidade pública?” (p. 51).

A subcategoria K2 - *Apoios e Barreiras* – refere-se a ações individuais, familiares ou institucionais que podem favorecer ou dificultar a Preparação Para o Trabalho no contexto da Educação Básica. Nesta categoria chama atenção a importância da família para os

professores, que se ressentem da falta de parceria necessária para que promovam juntos – professores e família, o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Então eu acho que está faltando muito apoio familiar em casa. Então assim, acho que eles não têm, deixam tudo pra última hora, então aquilo, eles ficam assim perdidos, eles não sabem direito o que querem, se gostam daquilo, eles querem fazer aquilo que dá prazer. (Professora, 28 anos)

A família hoje não está tão presente e o educador está ajudando a formar essas crianças que estão chegando, então os valores humanos eu essenciei. (Professora, 43 anos)

A gente ensina o tempo todo que eles têm que, por exemplo, não sujar o chão. Você sujou... Você tem que limpar... Se você deixou cair uma água... Custa você pegar o pano e limpar? E já aconteceu caso de mãe é... Vir aqui na escola falar... Por exemplo... Você pediu pra limpar uma água que caiu... Mas o meu filho não paga escola pra limpar isso... Tem a faxineira pra limpar. Quer dizer... a gente ensina pra ele... né... Que ele não deve fazer isso e a mãe acha que tem profissionais na escola pra fazer... E você não pode ensinar não... Porque dependendo do que você fala a mãe questiona porque aqui na escola tem profissional pra isso (Professora, 32anos).

A família tem deixado para a escola, e para os professores, as tarefas que anteriormente eram de sua competência. Os professores têm representações contraditórias em relação à família. De um lado, fazem referências ao fato de que os pais hoje trabalham muito e deixam os filhos carentes, de outro, que superprotegem os filhos e interferem no trabalho educativo com cobranças e questionamentos. E isto foi relatado tanto em grupos das escolas particulares, como na pública.

Essa carência dos filhos de pais que trabalham fora não foi citada pelos professores em relação aos seus filhos. Apenas uma professora da escola pública fez referência ao fato de que nem levar o filho ao médico ela podia, porque “nem falta o professor pode ter”. Seria uma reação defensiva ser uma mãe/professora ou um pai/professor para compensar as carências dos alunos/filhos? Os dados não permitem avançar neste sentido.

De qualquer forma, na análise das falas os professores relatam que as famílias não dão apoio às suas ações no sentido de ajudar a formar valores, hábitos de estudo e atitudes de trabalho. A expressão “a família não é mais parceira da escola” resume a representação social dos professores em relação à família. A ancoragem desta representação social está na questão do significado atribuído à escola e ao professor. Em primeiro lugar, a escola deixou de ser a forma mais importante de ascensão social e os professores perderam seu valor como prováveis promotores desta ascensão. Por outro lado, escola e família se afastaram em relação a ideias de práticas educativas.

A família se tornou mais permissiva e superprotetora – “criança hoje tem querer”. Quando a escola tinha como função desenvolver na criança a disciplina e exigia devolução do

conhecimento, os papéis estavam definidos. Família e escola tinham como princípios que crianças deviam ser disciplinadas e obedientes, estes eram os valores. Atualmente tem-se outra realidade. A Ilustração 12, a seguir, base para redação da prova de Português do ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica) no vestibular de 2010, evidencia como mudaram as relações entre a família e os professores. É uma figura da representação social da relação família – professor.

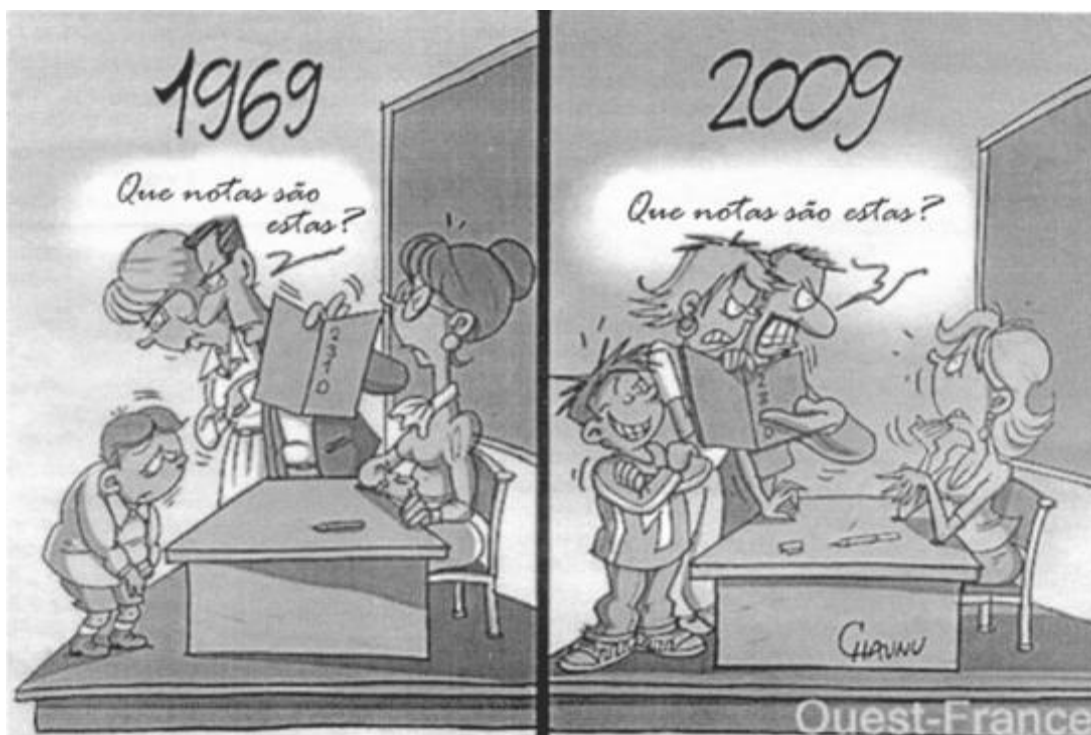


Figura 1: Que notas são essas?

Fonte: ITA (2010)

Na subcategoria K3 – *Sistemas de Ensino* foram alocadas as falas relativas às características do sistema de ensino no Brasil que interferem na Preparação para o Trabalho em função da maneira como esse sistema está organizado. Há referências nostálgicas sobre o “nosso tempo” e também angústias em relação ao Ensino Médio, mas em geral a visão é negativa, de frustração, com reações defensivas, por não saberem como lidar com as dificuldades da escola, ora atribuídas ao sistema de ensino, ora à família, ora aos alunos, mas nenhuma evidência de que eles, professores, possam ser também responsáveis.

A questão é a seguinte: isso é uma tecla que eu bati durante muito tempo na faculdade, continuo batendo nessa mesma tecla hoje e vou continuar sempre, eu acho o seguinte: a análise pedagógica feita a respeito do sistema educacional brasileiro é muito bonita no papel, mas na prática ela é completamente diferente. Eu

não concordo com o que é escrito, não acho que seja feito, eu não vejo condições para que seja feito, tá?. Eu acho o seguinte: eu acho que a gente tem que começar a encarar a realidade como ela é, não basta que nós tentemos colocar uma venda nos olhos aqui e tente seguir por um caminho que, com certeza, vai ser frustrante pra todos nós. (Professor, 26 anos).

Eu acho que escola ainda hoje um pouquinho fora do contexto do que é... como elemento formador da criança. Por conta dessa burocracia e de uma série de coisas, as propostas são lindas, os projetos são maravilhosos, a gente não consegue, pelo menos eu não sinto que eu consigo direito, intercalar o que o governo pede, o que a sociedade quer e o que eu posso fazer, diante dessa burocracia, porque o discurso é uma coisa, o ambiente de trabalho é outro. (Professor, 27 anos).

A escola que nós vivemos nela, é uma coisa estranha, ela não tem isso, ela não fala isso, ela não dá isso. Ela não prepara pro trabalho, nós não preparamos. A não ser isso o que nós falamos aqui, a disciplina, a iniciativa, o trabalho de grupo, e não sei o que..., aquelas coisas que nós falamos, a não ser isso, que nós sabemos por causa da nossa vivência profissional, não temos nada para oferecer. Na sociedade para nós começarmos a falar de trabalho técnico, nós temos que ter o trabalho técnico, porque é no ensino médio que seria feito, e nós trabalhamos com ensino médio que não tem. Que não tem mesmo, né, não adianta.... e as coisas ficam pela metade.... (Professor, 59 anos).

-- O ensino médio está morto! (professor, 31 anos).

Os professores fazem uma série de críticas em relação à escola – e ao sistema de ensino brasileiro. Ao discutirem sua função básica referem que deve haver uma preocupação com o ensino, mas também com uma formação pessoal, que envolva o aluno em sua totalidade. Esta seria a justificativa para que a relação professor-aluno esteja alicerçada na afetividade, mas os professores não se sentem preparados para trabalhar com os sentimentos e as questões emocionais dos alunos. E esta não é a função deles. O diálogo a seguir de professores da escola pública ilustra as dificuldades em relação à função da escola.

-- Professora 1: Acho que a escola também... a escola está perdendo um pouco, e a gente tem deixado acontecer, não porque a gente queira, ela perdeu um pouco a função dela, essa questão de psicóloga, de assistência social, não é função da escola, que é a função de ensinar, a função da escola é ensinar...

-- Professora 2: Mas se o aluno não tem base familiar...

-- Professora 1: Então, por isso mesmo que eu estou falando, porque ao colocar tudo na escola, ela perdeu o seu papel. Nós estamos perdendo a nossa função na escola.

A Tabela 22 mostra a distribuição das falas na categoria Condicionantes sociais da PPT e subcategorias. Nessa Tabela chama atenção a frequência do grupo A3 para *Diferenças no Capital* (42%) e em *Sistemas de Ensino* (41%). Este grupo discutiu muito sobre o que está acontecendo no Ensino Médio, que se tornou apenas um período de transição na vida do aluno, com a única função de preparar o aluno para o vestibular e defendeu a volta do Ensino

Técnico para o Ensino Médio. O grupo A1 é o que tem maior frequências para *Apoios e Barreiras* e discutiu muito a relação da família com a escola e com os professores.

Tabela 22 – Distribuição das falas (n=107) da categoria K – **Condicionantes sociais da PPT** e subcategorias nos grupos

Grupos	<i>Diferenças Capital</i>		<i>Apoios e Barreiras</i>		<i>Sistemas de Ensino</i>		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A1	2	10,5	10	22,7	1	2,2	13	12,2
A2	2	10,5	5	11,4	3	6,8	10	9,3
A3	8	42,1	0	0,0	18	41,0	26	24,3
B1	1	5,3	2	4,5	0	0,0	3	2,8
B2	1	5,3	3	6,8	3	6,8	7	6,5
B3	2	10,5	3	6,8	4	9,0	9	8,4
B4	1	5,3	8	18,2	7	16,0	16	15,0
C1	2	10,5	6	13,6	1	2,2	9	8,4
C2	0	0,0	7	16,0	7	16,0	14	13,1
Total	19	100,0	44	100,0	44	100,0	107	100,0

Fonte: *Corpus* da pesquisa

As outras questões estão ligadas às várias propostas que o governo faz, que no papel estão bem articuladas, mas na prática sem condições de execução. Os professores fizeram críticas às contínuas mudanças que têm acontecido na educação brasileira, com várias propostas pedagógicas que não seguem adiante. Os professores referem cansaço e desânimo com os programas que são “lindos no papel”, mas na prática não funcionam. É preciso ter cuidado, pois a Educação para a Carreira não pode tomar o mesmo caminho.

6.2.1 As sínteses das discussões por grupo

No **Grupo A1** – séries iniciais do Ensino Fundamental - a discussão se concentrou em dois aspectos básicos. Em primeiro lugar, a concepção inicial da Preparação para o Trabalho relacionada à escolha profissional que vai modificando para a ideia de que nas séries iniciais essa preparação poderia estar ligada ao aprendizado de conteúdos e habilidades básicas, como ler, escrever interpretar, lidar com regras, adquirir hábitos de estudo e conviver em grupo. Em

segundo lugar, a necessidade de que a família seja parceira, em qualquer trabalho que se desenvolva na escola, o que sentem que estar acontecendo. Para este grupo, questões importantes para a Preparação para o Trabalho como pontualidade, fazer tarefas, ter hábitos de estudo/ trabalho estão difíceis de serem desenvolvidas principalmente pela falta de apoio da família. A autoridade do professor não é validada pela família gerando confusões em relação a direitos e deveres das crianças na escola, do professor e da família. Este fato contrasta com a importância atribuída à relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de atitudes em relação aos conteúdos e trabalho.

No **Grupo A2** – segunda fase do Ensino Fundamental - inicialmente, algumas pessoas fizeram restrições sobre a Preparação para o Trabalho no nível de ensino intermediário (5ª a 8ª séries), fundamentadas em uma concepção de Preparação para o Trabalho voltada para a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho. Gradativamente, a Preparação para o Trabalho na Educação Básica começou a ser concebida como um processo que acontece o tempo todo na escola e em todos os níveis: no Ensino Fundamental, com o enfoque no desenvolvimento de atitudes para o estudo e/ou trabalho, no Ensino Médio como preparação para a escolha e o preparar para a profissão no Ensino Superior. A Preparação para o Trabalho também remeteu a dificuldades para entrar no mercado de trabalho, às necessidades decorrentes desta inserção e à escolha profissional dos próprios participantes; além disso, três professores se referiram à importância de seus professores do nível em que lecionam no direcionamento da escolha que fizeram.

A Preparação para o Trabalho para o **Grupo A3** – Ensino Médio - remeteu aos motivos e às dificuldades da escolha profissional, em relação aos retornos pessoais e materiais da profissão, do mercado de trabalho e a importância de se pensar na função social do trabalho. Em relação à Preparação para o Trabalho acreditam que deveria ocorrer neste nível (Ensino Médio), pois os alunos hoje ainda são muito carentes de informações e de recursos internos para realizar a escolha do curso universitário, que vai definir a sua profissão. Entretanto, para que isso se torne possível, o Ensino Médio precisaria se modificar pois, da forma como está, sua função é unicamente preparar para o vestibular, com um excesso de conteúdos que não permite aos professores ajudar os alunos em outras questões a não ser no aprendizado (ou memorização) de tais conteúdos. Os professores se sentem desmotivados e incapazes de ajudar os alunos na escolha da profissão, embora às vezes isso ocorra de modo informal e não sistematizado.

A tônica da discussão no **Grupo B1** - séries iniciais do Ensino Fundamental - foi a necessidade de que a escolha profissional leve em conta principalmente o sentir prazer no que

faz, mas apontam que nem sempre ocorre assim: a pessoa pode ser levada a escolher por oportunidades que o meio oferece ou pelos retornos financeiros da profissão. Um profissional bem preparado deve ter como atitudes: gostar do que faz, buscar continuamente o conhecimento, ser um pessoa íntegra, ter compromisso, responsabilidade, perseverança, disciplina, ser um cidadão que cumpre seus deveres e briga pelos seus direitos; conhecimentos: técnicos, multidisciplinar e amplo, atualizado e habilidades cognitivas (aprender a aprender) e de relacionamento interpessoal. Tais competências, porém, não são consideradas suficientes para conseguir o primeiro emprego no mercado de trabalho, pois depende de oportunidades que podem ser facilitadas pelo capital social (quem indica). Sobre ser professora, argumentam sobre a necessidade de gostar, de se sentir realizada com a profissão, já que o salário não é recompensador. Como afirma uma professora: “Eu sou feliz, não com o que eu ganho, mas com o que eu faço”; a profissão de professora é vista de forma romântica e com a ideia de que professor ganha pouco, mas tem muita realização pessoal. Os professores vêem possibilidades de realizar a preparação para o trabalho nas séries iniciais, na medida em que transmitem não só o conteúdo em sala, mas também suas experiências e valores, ajudando a desenvolver competências básicas como leitura, escrita e fazer contas, o autoconhecimento e uma formação moral e ética, que vão formar a base importante para desenvolvimentos posteriores.

O **Grupo B2** - segunda fase do Ensino Fundamental - fez vários posicionamentos em oposição ao tema, mas foi construindo possibilidades de realizar educação para a carreira nas séries em questão. A preparação para o trabalho remete à preparação para a escolha da profissão, ou de identificação da vocação a ser seguida por toda a vida. Adotaram postura de resistência à ideia de preparação para o trabalho neste nível, pois o aluno ainda é muito imaturo e vai mudar de opinião lá na frente. Mas ao pensar na escolha levaram em consideração a satisfação pessoal e o mercado de trabalho. A discussão se centrou também na função da escola, que deveria preparar as pessoas, mas faz um adestramento, o que faz com que os professores anseiem por um desenvolvimento crítico e autônomo dos alunos. A escola deveria ser um lugar de educar/ aprender fazendo/ dar informações/ lugar de boa convivência e o professor não pode se achar como o único que conhece, pois o aluno também tem conhecimentos, tem que ter abertura para o novo, compromisso, dedicação, buscar melhorias e conhecer bem seus alunos para identificar suas deficiências, mas também suas potencialidades. A discussão sobre o que é o trabalho trouxe à tona a importância do ócio, mas se considerou que o trabalho é necessário ao ser humano e se refere a toda atividade útil que se faz em favor de si mesmo ou do outro; nesse sentido estudar é trabalhar e não apenas a

profissão é trabalho. As situações de trabalho se assemelham às das escolas, então é preciso ensinar propondo situações para aprender a resolver problemas individualmente e em grupos. O professor é o exemplo para o aluno e passa valores e informações para eles.

O **Grupo B3** - segunda fase do Ensino Fundamental - discutiu questões pertinentes ao tema como o conceito de trabalho e as dificuldades para se aproximar dos alunos e conhecê-los em função da organização da escola. O significado de trabalho foi geralmente associado a trabalho remunerado, o que gerou questionamento sobre o significado da Preparação para o Trabalho no contexto da Educação Básica, tendo um participante colocando que era estranho pensar em colocar os alunos de 5^a a 8^a séries para trabalhar, o que poderia prejudicar a escolarização deles. Foi muito interessante porque este participante teve o mesmo posicionamento de oposição à temática do grupo anterior (B2), mas suas colocações foram pontuadas de modo a permitir ao grupo fazer muitas observações pertinentes ao tema, diferente do outro grupo. Houve um entendimento da Preparação para o Trabalho como preparação para *um* trabalho, o que foi considerado absurdo, os alunos desta fase precisam estudar e não trabalhar. Por outro lado, a Preparação para o Trabalho também foi entendida não como profissionalização, mas um mostrar caminhos, incentivar, pensar em possíveis escolhas para o futuro, dar oportunidades para que pensem sobre a futura escolha. O professor é considerado figura importante para o aluno que durante a Educação Básica se desenvolve rapidamente e precisa do seu incentivo para amadurecer e adquirir as habilidades básicas ao exercício profissional. Em relação à família percebem que os pais não estão desenvolvendo valores humanos nos filhos, como o respeito, e sentem-se responsáveis por suprir essa falta nos alunos, mas têm muitas dificuldades porque as salas são muito numerosas.

A tônica no **Grupo B4** - Ensino Médio – foi a angústia que acomete professores e alunos neste nível de ensino. Os alunos: sem interesse pelos estudos, sem ver sentido nos conteúdos que estão estudando, mas dos quais precisam para passar no vestibular. Preocupados com uma escolha, devem decidir o que vão fazer pelo resto da vida. Os professores se percebem impotentes frente ao desinteresse dos alunos pelos conteúdos, às perguntas sobre profissões e com o excesso de conteúdos que devem passar para que os alunos sejam aprovados no vestibular – uma exigência da escola e da família. Por outro lado, se sentem responsáveis em relação a esse estado de coisas e ao abandono das famílias, que passam a responsabilidade para a escola, que passa para os professores. Além disso, se sentem modelos de profissionais nos quais os alunos se espelham para decidir a sua vocação; percebem que têm influência sobre os alunos, mas não se sentem em condições de realizar a função de orientadores profissionais, que acabam exercendo frente às constantes perguntas e

ansiedades dos alunos. A questão do que determina a escolha é discutida em termos de sonhos, objetivos e vocação, mas levando em conta o contexto em que a pessoa se desenvolve. A vocação é concebida como algo que vem do coração, de dentro para fora, dividindo iluminando os que tiveram o chamado muito cedo e não tiveram dificuldades para a escolha, principalmente professores, e desnortando aqueles para quem vem aos poucos ou não aparece facilmente. As tentativas de exploração de carreiras são consideradas medidas para facilitar a escolha, mas são vistas de forma concretas (tem que fazer para ver se gosta?). A falta de sentido para o Ensino Médio é uma das principais queixas dos professores, assim como a aprendizagem de conteúdos com profundidade, desnecessária a quem não quer se especializar na área. O grupo considerou que uma Preparação para o Trabalho no Ensino Fundamental ajudaria a diminuir a ansiedade dos alunos no Ensino Médio promovendo um melhor rendimento acadêmico. Para ajudar nessa preparação sentem necessidade de conhecer mais sobre profissões para orientarem melhor os alunos, já que são muito requisitados para dar informações.

No **Grupo C1** – primeira fase do Ensino Fundamental - prevaleceram concepções idealizadas e estereotipadas sobre ser professor, criança, trabalho e escolha profissional. A imagem da mãe/professora se evidencia ao longo da discussão: aquela que ama e respeita os alunos, dedicada, perseverante e satisfeita com o que faz. Algumas professoras estão se aposentando e referem realização com a profissão, concebendo o professor como “lapidador de jóias”. Neste grupo é evidente um perigo na Educação para a Carreira, se não houver uma preparação dos professores: entender a preparação para o trabalho como apenas preparar para a escolha, desde as séries iniciais, com a preocupação de se oferecer apenas informação profissional, deixando de lado o desenvolvimento de hábitos e atitudes necessárias tanto ao trabalho escolar como profissional. Quanto à família, não é vista em condições de ajudar os filhos nesta questão da preparação para o trabalho por não dispor de informações, devido ao nível socioeconômico, mas precisa estar junto na decisão sobre as profissões – ser parceiros e ajudar no desenvolvimento de atitudes favoráveis ao trabalho em casa e na escola. A imagem da Preparação para o Trabalho como uma ponte entre a escola e o mundo do trabalho aparece neste grupo também.

No **Grupo C2** – Ensino Médio - o tema central da discussão sobre a profissão de professor. Os professores se mostraram em geral muito insatisfeitos com o trabalho; não apenas em relação ao salário, mas também em relação ao que fazer na sala de aula. Alunos indisciplinados, desrespeitosos, agressivos impedem que o professor realize a sua função de ensinar. Os professores parecem estar perdidos quanto a essa função na escola, tentando lidar

com problemas estruturais dos alunos, como a ausência dos pais, que trabalham dois a três períodos e não têm como dar uma base para os filhos. Os professores julgam que essa responsabilidade deve ser assumida pela escola e mais especificamente por eles, trazendo exemplos de tirar os alunos de situações marginais de vida, para uma vida de estudos, mas eles se sentem impotentes na maioria das situações. Ao falarem das suas vidas como professores, pode-se perceber que a Preparação para o Trabalho deve envolver comprometimento, dedicação, necessidade de atualização constante, aplicação, saber se relacionar, controle emocional e identificação com o que gosta apesar das dificuldades. O professor é visto como um modelo para os alunos, que se espelham neles, daí a ênfase em que quem estiver insatisfeito deixe a profissão, o que alguns professores já estão fazendo. Os professores reconhecem que as famílias falham em dar a base emocional e cultural para os filhos, mas em geral não têm um tom acusatório, como nos grupos das escolas particulares: será que se identificam, se percebendo como ausentes em casa e sabendo das dificuldades, tentam ser os pais dos alunos? Será coincidência que o professor mais contundente nas críticas é solteiro, não tem filhos e se mostra claramente desiludido com o que esperava ao escolher ser professor: ensinar? Um dos participantes, praticamente não falou, mas foi citado como um dos que está buscando sair da profissão, prestando vários concursos. Entretanto, apesar deste tom melancólico, esse grupo discutiu questões importantes sobre a função da escola, buscando retomar a escola como lugar de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, os professores que se queixam querem sair para fazer Pós-Graduação, pois acreditam que “lá” os alunos querem aprender e assim podem se sentir satisfeitos em seu desejo de ensinar.

7. DISCUSSÃO

7.1. Representações sociais dos professores sobre a Preparação para o Trabalho: implicações na Educação para a Carreira

O presente estudo teve como um dos seus objetivos sugerir subsídios para propostas de Educação para a Carreira no contexto da Educação Básica brasileira. As justificativas destas propostas se fundamentam nos mesmos argumentos das Teorias de Desenvolvimento da Carreira que concebem a carreira como sendo construída desde os primeiros anos de escolaridade e, também, na legislação vigente que estabelece como um dos seus objetivos a qualificação para o trabalho e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Em seu delineamento, este estudo foi concebido como exploratório, no sentido de compreender como a escola tem, ou não, tratado da relação entre educação e trabalho. Nesta primeira abordagem buscou-se conhecer o que os professores, enquanto profissionais que atuam diretamente com o aluno em sala de aula, pensam, sentem e comunicam em relação à preparação para a vida de trabalho no século XXI, no contexto da Escola Básica. A teoria das representações sociais foi o referencial teórico utilizado para tentar captar como os professores participantes deste estudo têm se apropriado das informações que circulam sobre o mundo do trabalho atual e suas exigências, veiculadas nos mais diferentes meios de comunicação, como mídia impressa e eletrônica, livros didáticos e nas conversações do cotidiano.

Moscovici (2003) concebe as representações sociais como conjuntos de conceitos, explicações e afirmações interindividuais que funcionam como padrão de referências para o que se percebe e o que acontece: “onde objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (p.55). Segundo o autor, a função básica das representações sociais é tornar familiar o não-familiar, restabelecendo o desequilíbrio gerado pelo não conhecido. Os processos cognitivos usados neste mecanismo são a ancoragem e a objetivação.

Neste estudo, o não-familiar era uma proposta de Preparação para o Trabalho na Educação Básica e o objetivo era compreender as representações sociais dos professores em relação a esse objeto e os mecanismos envolvidos nesse processo. A realização de grupos focais sobre a temática da Preparação para o Trabalho permitiu identificar as possíveis representações sociais que podem conferir sentido e significado às práticas dos professores

em relação a atividades que promovam uma relação mais interativa entre Educação, Trabalho e Carreira, na Educação Básica.

Foram mais de doze horas de conversação, nas quais muitas representações sociais dos professores, associadas à Preparação para o Trabalho, emergiram. O grupo de professores foi escolhido pela sua importância na Educação para a Carreira, seja qual for a forma adotada de estruturação dos programas. Porém, como todo estudo, este também possui seus limites metodológicos. Assim, sugerem-se investigações futuras com outros agentes da comunidade escolar: alunos, pais e outros educadores.

A fim de alcançar os objetivos propostos procurou-se focar naquelas representações que poderiam estar diretamente envolvidas na Preparação para o Trabalho. Cumpre destacar que os grupos focais, embora constituam uma modalidade que se aproxima das conversações espontâneas, não o são. Assim, é preciso olhar as representações sociais apresentadas como possibilidades, não como certezas.

Espera-se que os dados aqui obtidos possam contribuir para o entendimento do universo conceitual de professores sobre a relação Educação, Trabalho e Carreira. Embora os dados sejam pertinentes ao contexto em que os participantes deste grupo vivenciam – uma cidade de porte médio do interior de Minas Gerais, extrapolações são possíveis. Entretanto, outras realidades exigem sempre novos estudos e adequações.

Neste momento as representações sociais mais significativas serão retomadas nos temas desenvolvidos nos grupos, em função das suas articulações com a Educação para a Carreira e como elas podem ser úteis para a elaboração de diretrizes que possam subsidiar sua inserção no contexto da Escola Básica brasileira, a serem apresentadas posteriormente.

Em relação ao *Tema I – Competências Laborais* observou-se que os professores neste estudo, ao discutirem sobre as competências de um profissional bem preparado, atribuem papel importante às atitudes, principalmente aos atributos pessoais e envolvimento com o trabalho. A representação social mais evidente nas falas dos professores é sobre o envolvimento com a profissão: “*ser apaixonado pelo que faz*” e sentir-se satisfeito com a sua profissão. Essa satisfação profissional é gerada, principalmente, quando o profissional escolhe o curso de sua “*vocação*”, o que o leva a ser comprometido, dedicado, responsável e com iniciativa de buscar cada vez mais o conhecimento.

Esta forma de considerar o profissional ampara-se na concepção de trabalho como forma de realização pessoal, conferindo alta centralidade ao trabalho na vida das pessoas, que se torna um meio de “*expressividade do potencial pessoal, digno, fonte de satisfação de necessidades básicas, racional, deliberado e desafiante*” (BORGES, 1999, p. 86). O que se

pode apreender destas falas é que o mérito pessoal é a principal característica de um profissional bem preparado para o trabalho, ou seja, o fator determinante para o sucesso ou fracasso profissional. Questão controversa em um mundo no qual os empregos estão cada vez mais escassos e as oportunidades de trabalho estreitamente vinculadas à posse do capital socioeconômico e cultural e às formas de organização na produção do trabalho.

O pano de fundo destas representações são os princípios da ideologia liberal, segundo os quais, em uma sociedade democrática, as pessoas são livres para escolher os seus caminhos, pois todos têm os mesmos direitos e oportunidades e assim, seus fracassos e/ou conquistas devem ser creditados à sua individualidade, ou seja, ao seu mérito pessoal. A partir desse referencial, a pessoa que não consegue sucesso profissional é porque não tem dedicação, compromisso, responsabilidade, não é persistente e/ou não gosta do que faz.

Os fatos demonstram, porém, que não é assim que ocorre. Nem todos, nas sociedades ditas democráticas, como o Brasil, têm as mesmas oportunidades ou podem usufruir de seus direitos legais. Embora alguns professores façam referências à influência do contexto socioeconômico e cultural na determinação de oportunidades e/ou dificuldades para o sucesso profissional das pessoas, a ideia do mérito pessoal persiste, principalmente nos professores das séries iniciais que lidam com alunos de classes mais favorecidas.

É nesse sentido que Irving (2010) defende um reposicionamento da Educação para a Carreira dentro de um referencial de justiça social crítica. Para tanto, considera a necessidade de se “remover o véu da inocência do discurso racionalista econômico neoliberal dominante, que posiciona o indivíduo como o único autor do seu futuro” (p. 60) e considerar a construção da carreira em sua dimensão sociopolítica e em suas múltiplas inter-relações.

As atitudes são quase sempre referidas com alguma menção do conhecimento e das habilidades, confirmando os dados encontrados na atividade de Evocação de Palavras. A provável estrutura da representação social da Preparação para o Trabalho tem em seu núcleo central o conhecimento e como elementos periféricos ou intermediários as atitudes e habilidades.

Assim, os atributos pessoais e o envolvimento com o trabalho foram considerados para a maioria dos grupos as competências profissionais mais importantes a serem adquiridas, pois tanto nas escolas particulares como nas públicas representam cerca de 50% das respostas alocadas para este tema. O conhecimento e as habilidades sociais parecem ter um peso maior para um profissional ser bem preparado nos grupos das escolas públicas, mas a habilidade de conviver em grupo foi considerada básica em todos os grupos.

Se os atributos pessoais são a principal característica do profissional bem preparado, entende-se porque os professores têm se ressentido tanto da ausência da família. Como visto anteriormente, família e escola têm hoje mais uma relação de cobrança que de cooperação, com atribuições de culpa mútuas, que resultam na falta de uma ação conjunta e necessária ao desenvolvimento das atitudes consideradas essenciais a uma pessoa bem preparada para o futuro, como cidadão e profissional.

Na Educação para a Carreira não apenas os pais, mas outros membros da comunidade precisam de ser envolvidos. A participação da família é fundamental no desenvolvimento da carreira dos filhos e na maneira como são preparados para a vida de trabalho. Os pais, assim como os professores, são os primeiros modelos de trabalhadores com os quais as crianças convivem e a forma como eles se relacionam com o trabalho, seja remunerado ou não, constitui a base sobre a qual os filhos constroem as suas representações do trabalho e do trabalhador. A Educação para a Carreira pode fornecer elementos para aproximar os pais da escola e melhorar a “parceria com os professores”.

Por outro lado, embora o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao trabalho seja importante, bem como as habilidades de relacionamento interpessoal, é preciso não se perder em devaneios sobre vocação, paixão, dedicação. O mundo do trabalho exige mais do que isso, havendo que se pensar também em competências mais generalizáveis, como saber buscar conhecimento, informações e como utilizá-los, por exemplo. Ainda, ao assumir o desenvolvimento de atitudes positivas e bons hábitos de trabalho, é preciso explicitar quais são estas atitudes *positivas* e os *bons* hábitos, porque as conotações morais e ideológicas rondam tais concepções.

É importante discutir, com o grupo de colaboradores e promotores de eventuais programas de Educação para a Carreira, as competências necessárias ao contexto sócio-histórico em que se vive. As competências estabelecidas em documentos como o da OECD – *Organization for Economic Co-Operation and Development* (2005a), o NSCCDGS - *National Steering Committee for Career Development Guidelines and Standards*. (2004) e da ASCA - *American School Counseling Association* (1997) podem oferecer referenciais para a discussão, que devem estar em sintonia com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 a, b, c, d) e o Planejamento Global de cada escola.

Entretanto, é fundamental estar consciente de que existem diferentes grupos, com diferentes necessidades, que devem ser consideradas antes de se atribuir ao indivíduo a responsabilidade por seu desempenho. É nesse sentido que Irving (2010) considera a necessidade da Educação para a Carreira assumir um referencial de justiça social crítica, que

permita “um reconhecimento e uma consideração positiva para as diferenças dos indivíduos e de seus grupos, acomode a diversidade e facilite um ativo engajamento dentro de uma interação complexa de classes, raças, gênero, sexualidade e assim por diante” (p. 63).

No *Tema II - Educação Escolar e a Preparação para o Trabalho* encontrou-se que os professores participantes deste estudo não parecem conhecer os documentos legais que estabelecem e fundamentam a Qualificação e/ou a Preparação para o Trabalho como um dos objetivos da educação brasileira. Por outro lado, em todos os grupos, ao se referirem inicialmente à Preparação para o Trabalho, o entendimento foi de preparação para a escolha ou exercício de uma profissão. Este entendimento é pertinente, pois no contexto educacional brasileiro, é no Ensino Médio que a questão do trabalho é mais evidente, por se constituir no primeiro momento que um jovem precisa de tomar uma decisão sobre sua vida educacional e profissional. Isto para quem chega ao Ensino Médio e pode escolher.

Na concepção de Preparação para o Trabalho como preparação para a escolha, a questão parece centrar-se na concepção de trabalho. Na medida em que a representação social de trabalho é o exercício de uma profissão, ou seja, trabalho remunerado, preparar para o trabalho implica em preparar para uma profissão ou para escolhê-la. Nos grupos em que esta ideia era mais arraigada, a proposta de uma Preparação para o Trabalho desde o Ensino Fundamental inquietou alguns professores, provocando rejeição ao tema em dois grupos, mais explicitamente.

A concepção do trabalho como apenas o envolvido no exercício profissional é uma representação social forte, que se ancora nas concepções da Sociedade Industrial sobre o trabalho, sustentada pelo ideário protestante da valorização do trabalho “produtivo” como forma de agradar a Deus. Essa representação social do trabalho como profissão, também comporta outras facetas, ligadas aos significados atribuídos ao trabalho. A posição de centralidade na vida das pessoas não é questionada, mas sua função na vida do homem inclui tanto a sobrevivência, como a realização pessoal.

A discussão sobre a concepção de trabalho foi mais focada quando se questionou sobre as relações entre estudar e trabalhar, evidenciando a oposição que se faz entre escola e trabalho, com a identificação de trabalho como ganha-pão, mas com evidentes distorções sobre a questão. Quando questionados sobre se vêm relação entre o estudar e o trabalhar, eles procuram formas de amenizar a contradição que se lhes afigura aí, mas ainda resistem a considerar o estudo como trabalho. Estudar não é trabalhar, mas é uma atividade que muitos dizem ser o trabalho do aluno (ou será só modo de dizer?).

A dedicação e a persistência tornam o “ganha-pão” mais edificante, evidenciando a tentativa de resolver a contradição entre algumas das representações sociais associadas ao trabalho, ora castigo e labuta, ora prazer e realização pessoal. O trabalho como “*tripalium*” e “*poiésis*” são lados de uma mesma representação social do trabalho como atividade inerente ao ser humano, que tanto pode ser sofrimento como realização. Na sociedade atual, convivem as duas faces do trabalho, pois nem todos conseguem trabalhos que lhes permitam expressar suas potencialidades e ser fonte de realização pessoal. Mesmo entre aqueles que podem escolher, a questão de ser feliz no trabalho é controversa (BOTTON, 2009; COHEN, CID, 2008).

Em resumo, observou-se então uma representação social de trabalho como atividade remunerada, relacionada à sobrevivência, mas à qual todos, de alguma forma, procuraram integrar a questão *gostar do que faz*. Na estrutura da representação social do trabalho este significado foi encontrado entre os elementos periféricos como amor, motivação, realização e vocação, esta última sendo componente nuclear na análise das palavras principais.

A concepção de trabalho é o ponto fulcral de um programa de Educação para a Carreira. Para Niles e Bowsbey (2005), o trabalho refere-se a toda atividade física e/ou intelectual que visa a algum objetivo e pode envolver a busca da satisfação de necessidades básicas (fisiológicas/ segurança), sociais (amar e ser amado) ou as ligadas à autorrealização, autodesenvolvimento, criatividade, autoexpressão e/ou realização do próprio potencial.

Segundo os vários documentos pesquisados, pode-se concluir que trabalho compreende o esforço contínuo, consciente, remunerado ou não, dirigido a produzir benefícios socialmente aceitáveis para si mesmo e/ou para os outros. Nesse sentido, compreende a atividade ocupacional/ profissional, remunerada, como também o estudo, o trabalho doméstico, voluntariado, prestação de serviços na comunidade e o lazer/ ócio criativo. (BOTTON, 2009; BROWN, 2003; HERR, 2008; HOYT, 1975, 2005; GUICHARD, 2001; JENSCHKE, 2002; NCDA, 2008; NILES; BOWLSBEY, 2005; PATTON, 2005; RODRIGUES-MORENO, 2008; WATTS, 2001).

Assim, na Educação para a Carreira, o estudar é considerado um tipo de trabalho e uma atividade para o desempenho de papéis ocupacionais/ profissionais e também de desenvolvimento da cidadania. Neste sentido, a aprendizagem pode ser considerada um trabalho, a sala de aula é um lugar de trabalho e professores e alunos são trabalhadores. Estimular os alunos a considerarem o ser estudante como preparação para o ser trabalhador é um dos principais pilares da Educação para a Carreira. (DEMO, 2006; HOYT, 1975, 2005; RODRIGUES-MORENO, 2008; WICKWIRE, 2005).

Para a autora deste estudo, o trabalho tem uma função importante no sentimento de realização das pessoas e pode fornecer uma experiência subjetiva de valor pessoal, na medida em que permite a expressão de seu potencial criador. No entanto, nem sempre as pessoas têm essa possibilidade no trabalho. Há trabalhos repetitivos, monótonos, estafantes, aviltantes. Quando o trabalho é simplesmente um meio de subsistência, a experiência de valorização pessoal pode ser canalizada para o tempo livre, como um resgate promovido por meio de outras atividades produtivas, criativas e/ou recompensadoras (FRANKL, 1989; MASI, 2000). Esta dimensão do lazer é uma dimensão esquecida quando se pensa em preparar para o trabalho, mas não o deve ser na Educação para a Carreira.

A respeito dos retornos profissionais, a satisfação com o trabalho e a realização pessoal são consideradas importantes, pois também vão permitir o bem estar fora do trabalho. A insatisfação no trabalho persistente pode acarretar problemas físicos e emocionais, em vários graus, como bem evidenciam os estudos de Herr (1989), Jacques e Codo (2002). Por outro lado, observaram-se nas falas dos professores determinados estereótipos sobre as profissões desejadas como aquelas que dão maior retorno financeiro e que também conferem mais *status*, em geral as tradicionais: médico, advogado e engenheiro. São temas importantes a serem considerados em Programas de Educação para a Carreira, pois afetam não apenas as escolhas na carreira, como também deixam de ser consideradas a função social do trabalho e suas implicações na vida do indivíduo e da sociedade.

Outro ponto importante a ser discutido é com relação à importância atribuída aos conteúdos na determinação dos interesses profissionais e no desenvolvimento do autoconceito. Os professores fizeram referências sobre a valorização desigual dos conteúdos na escola, sendo que o aluno com bom desempenho em Matemática é “sempre um aluno inteligente, um bom aluno”. É uma representação social forte, possivelmente, ancorada na valorização que a escola atribui ao conhecimento lógico-matemático, em detrimento dos demais.

Em estudo feito por Ramos (2004) sobre as representações sociais da Matemática, de alunos do 9º ano de escolaridade em Portugal, ficou evidente a relação existente entre ser bom aluno em Matemática e as características socialmente tidas como desejáveis. Os resultados indicaram que, para os alunos, ter um bom desempenho em Matemática está relacionado à três aspectos básicos: (1) procura de *realização pessoal* (agradar a si próprio e preparar-se para a área pretendida na universidade) e *profissional* (conseguir, futuramente, o emprego pretendido), (2) procura de *reconhecimento* por parte dos outros (ser visto como alguém

esperto/inteligente) e (3) manutenção/elevação da *autoestima* (não ser reprovado e não se sentir pouco inteligente).

Outra forma de ilustrar esta representação social no Brasil é: estão abertas as inscrições para alunos da Educação Básica, de escolas públicas e particulares, de todo o país, para participarem de competições em conteúdos, chamadas Olimpíadas. Em 2010, acontecerão as provas da 2ª Olimpíada de História, a 3ª de Geografia, a 3ª de Português, a 12ª de Física, a 14ª de Química e a 32ª (!) de Matemática. É evidente que as competições em Matemática há muito são realizadas porque é um conteúdo considerado “mais difícil” e seus vencedores mais valorizados, considerados mais inteligentes.

Estas diferenças na valorização dos conteúdos têm influência significativa para os alunos. De acordo com o referencial desenvolvimentista, o desempenho dos alunos nos conteúdos é uma fonte importante na formação do autoconceito, que pode ter uma conotação positiva ou negativa frente ao que o indivíduo reconhece como seu EU. Tais autoavaliações são em grande parte influenciadas pelas vivências externas e pela maneira como a pessoa é vista e considerada pelos outros, em especial na família e na escola. Oferecer oportunidades para que os alunos possam identificar as habilidades que possuem, ampliá-las e valorizá-las é fundamental para o desenvolvimento do autoconceito e da autoeficácia e isto não deve estar condicionado a conteúdos ou a um tipo de habilidade.

Nos grupos de participantes deste estudo essas discussões remeteram a questões relativas ao desenvolvimento vocacional, como autoconhecimento, consciência e exploração de carreiras e escolha profissional e mercado de trabalho. Os professores relataram atividades nas quais percebiam que as crianças entravam em contato com suas capacidades, interesses, motivações, características de personalidade, afinidades e rejeições a conteúdos. Essas experiências de autodescoberta, entretanto, foram citadas como referência a uma tendência para uma profissão, mesmo em séries iniciais, o que não é o caso. Que o aluno o faça, tudo bem, mas o professor precisa estar consciente de que esta é uma fase de tomada de consciência, não de definição.

Aproximar a criança do mundo do trabalho, por exemplo, mostrando o sentido do trabalho na vida das pessoas como seus pais, familiares e adultos significativos, é um dos objetivos básicos da Educação para a Carreira para o Ensino Fundamental e isto não está vinculado, necessariamente, à escolha. É mais que informar sobre o mundo profissional ou de definir a profissão (objetivos para o Ensino Médio), mas ainda explorar como as diversas oportunidades de trabalho, remunerado ou não, são importantes tanto para a realização do ser

humano, como para o desenvolvimento da comunidade e que todos devem lutar por um trabalho digno e recompensador.

Discutir sobre escolhas trouxe à tona a questão da vocação, fazendo emergir uma representação social forte: uma afinidade natural por uma profissão que deveria ser descoberta. A questão da escolha é concebida como um processo interno ao indivíduo em função de uma vocação que deverá aparecer a qualquer momento da vida, inclusive na infância. Esta vocação, enquanto inclinação para uma profissão, à medida que aflorar ou for descoberta, vai permitir a realização pessoal e a satisfação profissional no futuro. E como tal vocação nem sempre aparece, e por não terem aprendido como escolher, os jovens se sentem angustiados com a pressão por uma boa escolha (e ainda para toda a vida!).

Esta é outra questão central na Educação para a Carreira, pois carreiras não se descobrem, carreiras são construídas pelo indivíduo por meio da interrelação com os contextos em que vive, desde os mais próximos como família, escola, comunidade, até os mais distantes como contextos socioeconômico e tecnológico e os sistemas de crenças e ideologias (SAVICKAS, 2002, 2005). O ser humano é um ser multifacetado e multideterminado, que se constrói em uma intersecção única, composta por conjuntos de fatores biológicos e ambientais, que o habilitam a ser capaz de desempenhar várias funções e atividades com eficiência e satisfação. É preciso discutir a existência de várias possibilidades de resolução da equação indivíduo – profissão.

Entretanto, como visto anteriormente, a concepção de que existe uma vocação para uma profissão ainda persiste, assim como a visão de que existe *um único* ajustamento ideal entre as características individuais e as exigências profissionais. A questão da vocação é carregada de valores ideológicos e religiosos, como visto anteriormente, mas a persistência de modelos de intervenção de Orientação Vocacional/ Profissional baseados, exclusivamente, no ajustamento de perfis, alicerçados em concepções científicas (em geral, da primeira metade do século passado) de que existe o “homem certo, para o lugar certo” também contribui para a manutenção desta visão.

O que se constatou com os professores foi uma preocupação com a escolha, citada em relação aos alunos, aos filhos ou às suas próprias escolhas e considerada em suas dificuldades tanto no processo de tomada de decisão, como na inserção no mercado de trabalho. Dois aspectos se destacaram nas concepções de escolha retratadas pelos grupos: como uma decisão para toda a vida e que deve conciliar ganho e realização pessoal.

Tal representação social é forte, ancorada na ideia de carreira como uma sucessão previsível de posições a serem galgadas ao longo da vida e explica porque é considerada tão

angustiante pelos jovens e seus pais. Afinal, qual é a profissão no mundo atual, que dá dinheiro, confere *status*, dá prazer em fazer e permite ter boa qualidade de vida? Sem a mediação do indivíduo que vai atribuir sentidos a esses critérios é impossível responder. Para isso o jovem precisa aprender a escolher, a tomar decisões sobre o que é melhor para ele e se posicionar, o que não tem acontecido, pois não é preparado para isso.

É nesse sentido que aparecem os apoios às atividades de Preparação para o Trabalho, à medida que os professores ampliam seu entendimento a respeito de trabalho, profissões e o que passam para seus alunos. Os professores do Ensino Médio tiveram uma participação especial nesta questão, pois consideraram que se essas primeiras experiências fossem realizadas ao longo da infância, talvez os alunos não chegassem tão “perdidos” na terceira série quando se mostram muito angustiados com o problema da escolha da carreira. Entretanto, há um risco nessa focalização sobre a escolha.

Inicialmente, os professores concebem a Preparação para o Trabalho como ligada à escolha profissional, considerando que se poderiam oferecer oportunidades para a informação profissional e o autoconhecimento, inclusive nas séries iniciais da Educação Básica. Os professores apresentam uma possível representação social de Preparação para o Trabalho, como preparação para a escolha, objetivada na expressão: “abrir o leque de possibilidades”.

A concepção da Preparação para o Trabalho durante a Educação Básica como sendo a exploração do universo profissional, que consistiria em apresentar para as crianças desde as séries iniciais as profissões para que elas possam ir se identificando, pode levar ao risco de centrar-se nesta questão e pensar apenas que o problema está na escolha e não nas escolhas da carreira. Por exemplo, as habilidades para tomar decisões e aprender a lidar com as mudanças, essenciais no mundo atual, não apareceram em nenhum momento nos grupos.

Nesta representação observa-se uma distorção do conceito pelos professores na medida em que retira da Preparação para o Trabalho a ideia de que o exercício profissional envolve conhecimentos, atitudes e habilidades gerais, transferíveis a qualquer tipo de trabalho, cujo desenvolvimento se inicia no contexto escolar e continua ao longo da vida. É importante aprender a *tomar decisões* na carreira e não apenas tomar *a decisão* de escolha da profissão.

Ao longo das discussões nos grupos, porém, foram acontecendo mudanças na forma dos professores conceberem a Preparação para o Trabalho. Gradativamente, na medida em que foram discutindo possibilidades de estabelecer relações entre o que se exige na escola e o que se exige no trabalho surge uma figura da Preparação para o Trabalho, como uma ponte entre a escola e o mundo do trabalho. É uma representação ainda incipiente, pois os

professores não são muito familiarizados com a questão da Preparação para o Trabalho no contexto escolar, ainda que seja uma preparação básica para o trabalho.

Observa-se, contudo, em alguns grupos um discurso contraditório. Os professores reconhecem a importância do desenvolvimento de atitudes e conhecimentos ao longo da escolaridade básica, como necessárias a um bom aluno (com as mesmas características do bom profissional). Mas, têm uma rejeição e/ou negação inicial de considerarem estas atitudes e conhecimentos como Preparação para o Trabalho, porque trabalho é o envolvido na profissão e a Educação Básica deve se preocupar em preparar “cidadãos”, “pessoas”, não trabalhadores.

Muitas vezes as críticas em relação à Preparação para o Trabalho apareceram sob a forma de: “crianças não devem pensar em trabalho, elas devem brincar”, “isso é assunto de adulto”, “a escola deve preparar para a vida, para a cidadania”, mas a realidade é que ninguém vive sem trabalhar. A escola deve sim preparar para a vida e o exercício pleno da cidadania, mas também é preciso considerá-la como lugar de aprendizagem, de convívio social, formação de atitudes e hábitos de estudo, o que será importante no trabalho futuro.

Conforme as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as crianças devem brincar e estudar, como uma estratégia para combater o trabalho infantil e a exploração, o que deve ser defendido por todos. Daí a deixar de oferecer uma educação que forme as próximas gerações de adultos e trabalhadores vai uma grande distância.

Os limites ou posicionamentos contrários à Preparação para o Trabalho parecem centrados na ideia de que Preparação para o Trabalho é preparar para o mercado de trabalho, com forte conteúdo ideológico. É preciso ser prudente, refletir e, principalmente, promover a capacitação daqueles que irão participar dos Programas de Educação para a Carreira.

As questões apontadas pelos professores, no sentido de que a Preparação para o Trabalho pode atender ao mercado e não à pessoa, são pertinentes, mas o fato de que se pode incorrer em certos erros, não justifica que nada seja feito na área. Aliás, foi isso que aconteceu com a Orientação Vocacional/ Profissional na década de 80 – as críticas desmotivaram os pesquisadores e tornaram tímidas as ações de orientadores. Entre os autores que fizeram críticas em relação à atuação dos orientadores profissionais estão Bock (2006); Ferretti (1980; 1999); Pimenta (1981), Paro (1999).

Nessa época, segundo Bruns (1992), em seus discursos “os autores ora enfatizaram o papel do “psicologismo” para explicar a escolha profissional – perspectiva essa individual e psicológica, ora a escolha é explicada como um processo condicionado às relações de produção – perspectiva dialética, histórica e dinâmica” (p. 44). Em ambos os discursos a

práticas de Orientação são consideradas inadequadas, mas não houve uma formulação de teorias ou práticas que pudessem ultrapassar tais deficiências (BOCK, 2006).

Paro (1999) em seu artigo “Parem de preparar para o trabalho!!!” faz uma crítica ao paradigma do mercado de trabalho aplicado à educação e após analisar os efeitos da aplicação das práticas neoliberais na gestão escolar, como os Programas de Qualidade Total, apontando suas deficiências e distorções, concebe como possível a escola preparar para o trabalho. Mas, adverte o autor, não para o trabalho alienado e o ingresso na faculdade, mas para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania. É o trabalho como expressão da dimensão criadora, como *poiésis*, como defende a autora deste estudo.

Segundo Paro (1999), a escola é um modelo de organização de mundo do trabalho e tem a responsabilidade de modificar-se em relação à distribuição da autoridade e do poder e das formas de relacionamento interpessoal. Esses elementos são de “relevância vital porque são a própria organização das possibilidades de contato entre as pessoas a interferirem na conduta e na consciência dos jovens” (p. 117).

Por sua vez, Rodrigues - Moreno (2008) considera ainda a necessidade das escolas oferecerem aos alunos conteúdos bem estruturados e coerentes sobre o sistema econômico em que vivem e as características do mundo do trabalho que os rodeiam. “Numa sociedade democrática, os jovens devem ter uma preparação básica sobre seu papel como produtores, consumidores e cidadãos, como também noção das relações entre estes três aspectos da vida econômica” (p.28).

Para a autora deste estudo, o que se deve fazer é uma discussão sobre os perigos da exploração dos trabalhadores dentro do sistema capitalista e de como se pode ser envolvido de forma perversa e sub-reptícia, através do estímulo ao consumo e acúmulo de riquezas, mas não se pode pensar em não trabalhar, sobretudo no modo de produção capitalista. Considera-se importante despertar nas crianças e jovens o valor do trabalho, enquanto fonte de realização humana. Mas falar de trabalho para as crianças no enfoque do trabalho educativo, que acontece na família e na escola, o qual toda criança e adolescente pode e deve fazer, para se exercitar para o futuro, e não de trabalho remunerado, que dá lucro ao capital. Essa diferença é fundamental, pois não se defende neste estudo que criança precisa trabalhar – no sentido de trabalho infantil, proibido por lei.

Desde a concepção deste estudo, tem-se consciência das dificuldades e da necessidade de se discutir, conversar, ver o que se pode fazer, pois é evidente que os alunos precisam de ser preparados para o mundo que aí está, que tem como uma das atividades vitais o trabalho. A centralidade do trabalho é inegável para a maioria das pessoas e como bem apontou o

professor, “preparar o aluno para o seu futuro desempenho profissional não deve ser constantemente adiado”.

No *Tema III – O Professor e a Preparação para o Trabalho* foram evidenciadas as maneiras como os professores concebem seu trabalho, sua profissão. Sentimentos positivos e negativos, dificuldades e possibilidades, deram os contornos para a realização de atividades de Educação para a Carreira no contexto da Educação Básica. Em geral, os professores consideram a necessidade de que o professor seja um profissional comprometido, investido da responsabilidade de motivar os alunos, de prepará-los para ter prazer em fazer suas atividades, em fazê-las bem feitas e de ensinar aos alunos a importância de bons hábitos de estudo.

Os professores ressaltam que o interesse ou rejeição dos alunos por determinados conteúdos, considerados às vezes decisivos na escolha, pode ser influenciado pela maneira como o professor expõe a disciplina, mas também pelo modo como se dá a relação professor - aluno. Em relação à prática pedagógica, os professores destacam a importância de ter uma relação mais próxima, mais humana, com os alunos e, concomitantemente, apontam para a necessidade de que os alunos os respeitem (ou obedeçam?). A representação social do bom aluno destaca algumas atitudes como ser responsável, interessado, dedicado, disciplinado, com iniciativa, crítico (*com a realidade externa, não com o professor*) e respeito ao professor. Na contraposição com os alunos de antes consideram que os alunos de hoje não se interessam e não têm responsabilidade pelos estudos.

A insatisfação com o comportamento dos alunos, em relação ao estudo, não ocorreu apenas nas escolas públicas. De modo geral, há uma queixa em relação ao papel que a escola tem desempenhado na vida dos alunos, que têm como interesse passar de ano, não aprender os conteúdos. Kehl (2009) considera que a escola em geral, negociou demais com os alunos e com as famílias, abrindo mão de exigir o necessário para a aquisição de atitudes e hábitos essenciais à aprendizagem e ao trabalho. A autora reconhece que a escola precisava perder sua rigidez, mas substituiu o “punir” pelo “mimar” e aí perdeu muito do seu sentido, de educar.

Entretanto existem vozes discordantes, que afirmam que na realidade o aluno tem motivação para aprender, mas quando o assunto é do seu interesse (quando o conteúdo faz sentido para ele e é proposto de uma forma prazerosa). Tais questões são interessantes para serem discutidas, quando se propõe que, na Educação para a Carreira, as crianças sejam mais ativas e que façam ligações do que aprendem na escola com o mundo do trabalho, como forma de compreender o mundo e as possibilidades de resolução dos problemas enfrentados pela civilização.

O posicionamento do professor frente aos alunos trouxe ainda a temática da afetividade, com os professores reconhecendo dificuldades para lidar com a carência dos alunos e com seus problemas emocionais ou afetivos. Os professores parecem ter assumido a responsabilidade por suprir a ausência dos pais que trabalham fora e têm pouco tempo para os filhos, mas sentem que não têm formação apropriada para isso. O trabalho com os professores na Educação para a Carreira passa necessariamente pela discussão das suas funções junto aos alunos e substituir as famílias, decididamente, não é uma delas. A atribuição aos professores (e a aceitação por eles) de várias funções que não são suas, mas das famílias, remeteu em à falta de parceria com a família, tema recorrente nas queixas dos professores em relação à profissão.

Na opinião da autora deste estudo, há um discurso sobre a diferença entre ser professor e ser educador, que parece ter provocado nos professores essa crença de que um professor-educador tem que ser afetivo, responsável, compromissado, em um nível “místico”:

“Educadores onde estão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (ALVES, 2002, p. 16).

Segundo o autor supracitado, o professor é um serviçal da escola, o educador tem um compromisso com o aluno. Para a autora deste estudo, essa visão romântica do professor-educador, muitas vezes o confunde e o desvia de seu papel principal junto aos alunos: ensinar. É para isso que sua formação o habilita.

As altas exigências sobre ser professor-educador contrastam com condições de trabalho limitadoras, principalmente a remuneração, para atender a muitas necessidades sentidas na profissão, como a de atualização constante, planejamento de atividades diferentes, motivação maior, contato mais próximo com os alunos. Os professores, em geral, são parcimoniosos nas queixas sobre a profissão, exceto por um grupo que expôs as mazelas da profissão na escola pública, mas referidas de modo sutil nas particulares. Em geral, os professores alternaram momentos de insatisfação, com outros de idealização da profissão.

Eles se mostram conscientes de que são um “espelho” para os alunos e que em sua prática pedagógica passam valores e atitudes, além do conteúdo que lecionam. Assim, tanto os professores do Ensino Fundamental como os do Ensino Médio relatam situações, que envolvem temas sobre trabalho, profissões e escolha, às quais são chamados a emitir opiniões e mesmo sugestões. Também vão entrando em contato com o fato de que essas concepções

são passadas aos alunos em suas atitudes, posturas e até mesmo de forma intencional, quando procurados pelos alunos.

A questão que mobilizou a autora deste estudo tem a ver com a questão de que no cotidiano escolar o professor passa informações sobre o mundo do trabalho, pois o seu fazer é ao mesmo tempo um fazer de transmissão de conteúdos e o fazer de um profissional que atua frente a um aluno. Assim, os professores, mesmo que não o façam intencionalmente, acabam passando para os alunos, em sua postura, em seus comentários, em suas atitudes e conhecimentos, o que pensam a respeito de trabalho, profissões e de ser profissional – é o currículo oculto, citado por uma professora. Para Silva (2009), através do currículo oculto crianças e jovens aprendem atitudes, comportamentos, valores e orientações sobre diferentes aspectos da vida social: ser homem/ mulher, sexualidade, nacionalidade e também sobre o significado do trabalho, do estudo e das profissões.

Como se considerava inicialmente, os professores são pessoas que os alunos procuram para obter informações e é preciso que tenham noções mínimas de desenvolvimento da carreira e de mercado de trabalho em sua formação, principalmente os do Ensino Médio. Desta forma, talvez possam orientar melhor os seus alunos ou que, pelo menos, saibam da necessidade de buscar orientações ou encaminhar os alunos com dúvidas a um orientador profissional, que idealmente deveria estar presente em todas as escolas. Entretanto, essa não é realidade do contexto educacional, no qual mesmo nas escolas particulares a presença de psicólogos e/ou orientadores profissionais é raridade.

A Educação para a Carreira deveria acontecer, explicitamente, por meio de estratégias infusivas, uma vez que várias atividades já são realizadas pelos professores informalmente. Porém, a simples hipótese de se pensar que a Educação para a Carreira aconteça de forma intencional e sistemática, pode levar à rejeição dos professores, pois seria mais uma atividade a ser desenvolvida por eles. Entretanto, é preciso conscientizá-los de que desenvolver atividades com as crianças de modo a fazerem ligações entre o que aprendem na escola com o mundo do trabalho, pode ajudá-los em algo em que referem ter muita dificuldade: motivar os alunos.

Das discussões no *Tema IV - Contexto Social, Econômico, Cultural e a Preparação para o Trabalho* considera-se importante retomar as considerações dos professores em relação ao funcionamento da escola. Neste contexto, defende-se que a Educação para a Carreira não pode ser considerada, como se percebeu em alguns grupos, importante apenas para as escolas públicas, pois os alunos das escolas particulares também precisam de ser preparados para o

trabalho, considerando que a escola é lugar de aprendizagem de conteúdos, mas também habilidades e atitudes que poderão ser utilizadas ao longo da vida.

Os professores concordam com a questão de que a função da escola é ensinar, mas também ajudar na promoção de uma formação pessoal, ou seja, atitudes e habilidades. Entretanto, muitas são as dificuldades para se conseguir alcançar esses objetivos, pois os professores se sentem sobrecarregados pelas exigências da escola. A Educação para a Carreira precisa de ser bem planejada e articulada para não ser mais uma atividade bonita no papel, pois esta é uma queixa frequente: muitos projetos bonitos, que não são viáveis na prática.

Por outro lado, tem-se plena convicção de que contornar essas dificuldades na implantação de Programas de Educação para a Carreira nas escolas públicas, e mesmo nas particulares, não depende apenas de boa vontade ou de habilidades de persuasão do orientador e do grupo de trabalho. Principalmente nas escolas públicas, é preciso pensar em políticas que incentivem a realização destas atividades e no estabelecimento de parcerias com a comunidade. Ações isoladas também são bem vindas, pois segundo Watts e Sultana (2004), políticos precisam ser convencidos por meio de bons resultados e as instituições universitárias, principalmente as públicas, têm um papel importante a exercer nesse contexto, pelo fomento a pesquisa e a atividades de extensão universitária que possuem.

Diante do exposto anteriormente, considera-se que a Educação para a Carreira precisa ser incentivada. Ao sistematizar as ações para fortalecer a relação entre Educação, Trabalho e Carreira na escola, pode contribuir com o sistema educacional auxiliando os alunos a atribuírem sentido à aprendizagem por meio de atividades planejadas para aproximar crianças e jovens no mundo do trabalho. Para tanto, sugere-se neste estudo que a inserção da Educação para a Carreira no contexto educacional brasileiro se realize segundo três eixos de ação básicos:

(1) **Implementação nas escolas:** desenvolver estudos e atividades no contexto da Educação Básica que permitam: (a) a difusão das ideias básicas da Educação para a Carreira ao grupo de professores, coordenadores, diretores, outros funcionários da escola e aos pais; (b) a preparação de grupos de profissionais ou pais interessados para a elaboração de programas de Educação para a Carreira; (c) a elaboração de programas de Educação para a Carreira;

(2) **Formação de professores:** ações voltadas para a inclusão do Desenvolvimento Vocacional nos conteúdos programáticos da formação pedagógica dos professores;

(3) **Políticas públicas:** reunir grupos e associações, como a ABOP – Associação dos Orientadores Profissionais e outros, interessados em fomentar a discussão para a elaboração

de políticas públicas que incentivem a realização no contexto escolar de ações que relacionem Educação, Trabalho e Carreira fundamentada no princípio de orientação ao longo da vida. Atuação junto a órgãos governamentais e políticos envolvendo tanto o Ministério da Educação como o Ministério do Trabalho e Emprego.

Presente estudo tem como seu principal objetivo sugerir ações em relação ao primeiro eixo, voltado à implementação nas escolas de programas de Educação para a Carreira. A realização da investigação apresentada anteriormente pode ser considerada um início do movimento em relação à difusão de suas principais concepções e a identificação de atividades que poderiam ser realizadas na Educação Básica.

Essas atividades podem ser oferecidas por meio de programas de natureza psicoeducacionais que incluem diferentes áreas do desenvolvimento pessoal, acadêmico e da carreira e podem ser oferecidos de diferentes formas, como infusão curricular, conteúdos em disciplinas e/ou atividades extracurriculares. Alguns subsídios, apontados pela literatura, sobre como elaborar tais programas serão apresentadas a seguir, objetivando dialogar com os achados deste estudo e a legislação brasileira, com vistas a buscar possibilidades de implementação de programas e serviços de Educação para a Carreira no contexto da Educação Básica.

Em seu início, a Educação para a Carreira, nos Estados Unidos, foi considerada uma proposta para mudar a Educação. Neste sentido, Hoyt e Marland (HOYT, 2005) desenvolveram uma ampla discussão nos Estados Unidos visando promover uma reforma educativa que atendesse melhor às necessidades do mundo do trabalho. Durante mais de 35 anos, Hoyt foi um incansável defensor da necessidade de infundir a Educação para a Carreira no currículo escolar para ajudar os alunos a relacionar escola e trabalho.

Em seus trabalhos Hoyt (2005) sempre defendeu a ideia de que os conteúdos escolares deveriam ter como eixo central o trabalho. Não é esta a posição da autora deste estudo, pois pensar em reforma educacional exige reflexões muito mais amplas, para além da Educação para a Carreira como um modelo de intervenção e, portanto, escapam ao escopo deste estudo.

O que se concebe, para o contexto brasileiro, é que o trabalho seja considerado um tema transversal ao currículo também no Ensino Fundamental (tal como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e a Orientação Sexual). Por outro lado, que se amplie/efetive sua importância no Ensino Médio, para além das escolhas ocupacionais/profissionais. O modelo que se defende neste estudo, para o contexto escolar brasileiro, é de um programa que, de preferência, insira os conceitos relativos ao desenvolvimento vocacional no currículo,

sob a supervisão de um orientador especializado, com a colaboração de um grupo de apoiadores, como professores, pais e outras pessoas da comunidade.

Segundo Taveira (2005), a partir do cenário português, o modelo de programas possui vantagens e desvantagens sobre as formas de atendimento individual, na orientação para a carreira. As vantagens referem-se à: (1) abrangência, pois permitem responder a vários tipos de necessidades e podem atingir a grande número de alunos; e (2) capacidade integradora, ao favorecerem a coerência de ação dos profissionais da comunidade escolar, envolvidos em prol de um objetivo comum (quando bem articulados).

Como desvantagens, a autora cita que muitas vezes as pessoas elaboram um programa sem uma fundamentação teórica adequada, comprometendo a eficácia, a eficiência e a efetividade do programa. Além disso, a realização de programas de desenvolvimento da carreira está à mercê de questões políticas, gerenciais e de recursos materiais e humanos. A despeito de tais possibilidades, Taveira (2005) considera que esta abordagem tem sido muito utilizada e tende a se expandir, pois será cada vez mais útil a intervenção precoce, prolongada e promotora do desenvolvimento da carreira no contexto escolar, que deverá ser intencional, sistematizada e especializada.

A autora cita as dimensões ou elementos de um programa de desenvolvimento da carreira que devem ser considerados: (1) o tipo de atuação que se deseja desenvolver – objetivos, finalidades (remediativa, preventiva ou desenvolvimentista), fundamentos teóricos e estrutura (integrada ao currículo ou não); (2) as pessoas às quais se destina o programa – crianças, adolescentes, professores (para formação na área); (3) os responsáveis pela aplicação e (4) o contexto da organização: “um programa é inseparável conceitualmente e na prática, do contexto concreto onde vai ser aplicado” (TAVEIRA, 2005, p. 162).

Para evitar os erros que levaram ao fracasso do Movimento de Educação para a Carreira nas décadas de 70/80, nos Estados Unidos, Brown (2003), Niles e Bowsbey (2005) e Taveira (2005), em Portugal, recomendam que os programas sejam cuidadosamente concebidos, planejados, implementados e avaliados. Para tanto recomendam que os programas de Educação para a Carreira devam:

1. envolver uma equipe de profissionais, com pais e representantes da comunidade em todas as fases do planejamento do programa;
2. incluir materiais e experiências de aprendizagem apropriadas aos estágios de desenvolvimento dos alunos e a distribuição do programa deve ser cuidadosamente articulada através dos níveis educacionais;
3. ser baseados nas necessidades dos estudantes;

4. estabelecer um conjunto de metas e objetivos mensuráveis claramente definidos e entendidos por todos os envolvidos no programa;
5. ter um plano de avaliação que possibilite medir a extensão em que os objetivos foram atingidos e determine o valor dos vários processos envolvidos no programa;
6. ser aplicados por pessoal altamente habilitado que use vários recursos e estratégias para atingir os objetivos.

Para Niles e Bowsbey (2005), essas recomendações alertam para a necessidade dos orientadores serem sensíveis ao clima institucional da organização onde eles trabalham. Dependendo da escola, por exemplo, se as ligações entre a melhoria do desempenho acadêmico e os programas de Educação para a Carreira não forem bem esclarecidas, poderá haver pouca receptividade ao programa. Segundo os autores, também se deve estar alerta para que os professores não tenham nas atividades do programa uma sobrecarga sem uma contrapartida em outros aspectos de seu trabalho. Para os autores, o “marketing” para todos os apoiadores é um aspecto fundamental na implantação ou implementação do programa.

Em relação aos profissionais que vão atuar nos programas há uma exigência básica de que sejam especializados, pois eles serão o elo de ligação e de formação dos outros envolvidos no processo. A preparação da equipe de trabalho para provê-los com uma sólida formação em relação aos fundamentos do programa de intervenção é imprescindível.

A forma como esta formação poderá acontecer passa, necessariamente, por um trabalho que envolva aspectos cognitivos, afetivos e da história da carreira de cada um. Para a autora deste estudo, duas modalidades poderiam ser utilizadas: a consultoria vocacional a professores (MOUTA E NASCIMENTO, 2008) e os *workshops* de projetos biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006), de bases construtivistas e construcionistas, respectivamente.

Brown (2003), Niles e Bowsbey (2005) e Taveira (2003) concordam que a concepção de programas inclui pelo menos seis fases: (1) conceitualização; (2) estabelecer a filosofia do programa; (3) identificação das necessidades; (4) análise das condições do contexto; (5) estabelecer os objetivos, conteúdos e critérios de sucesso e (6) avaliação do programa. A primeira etapa, conceitualização de um Programa de Desenvolvimento da Carreira, refere-se ao enquadre do programa: abordagem teórica de desenvolvimento da carreira, concepção de carreira e competências a serem desenvolvidas. Esse enquadre vai fornecer as bases teóricas

que permitirão determinar, *a priori*, as habilidades e atitudes necessárias aos estudantes e aos trabalhadores e distribuí-las ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A declaração da filosofia do programa mostra porque os planejadores do programa acreditam que o programa de desenvolvimento da carreira é importante. Identificar as razões do programa pode ajudar as pessoas a compreenderem sua importância e a conquistar a sua participação. Alguns programas podem estar mais interessados na questão da motivação dos alunos para a aprendizagem, outros na melhoria do desempenho acadêmico, ou ainda em preparar para o ajustamento futuro na profissão, atender a uma demanda do mercado de trabalho, ajudar na preparação para a vida, entre outras necessidades.

A avaliação das necessidades é um dos aspectos mais importantes na elaboração de Programas de Educação para a Carreira. Para determinar qual o tipo de programa mais adequado aos estudantes de uma escola é fundamental ter uma ampla compreensão das características dos estudantes e de suas famílias. A obtenção destes dados pode ser feita a partir de: dados demográficos, resultados de avaliações, informações sobre evasão e repetência, estudos com evadidos ou ex-alunos graduados, pesquisas com professores, alunos, pais, pessoas da comunidade, entre outras informações relevantes.

Estas necessidades podem ser discutidas por toda a comunidade educativa, inclusive pais e pessoas da comunidade. As perguntas que devem ser respondidas são: (1) Quem são os alunos? (2) Quais são as suas necessidades e como eles as relacionam com o processo de desenvolvimento de carreira? (3) Qual a melhor abordagem para atender as necessidades identificadas?

Após a identificação das necessidades é importante buscar fontes de recursos humanos e materiais que garantam a efetivação do programa. Taveira (2005) sugere a criação de um conselho ou comissão, que ajude a gerir o desenvolvimento do programa. Este grupo pode incluir pessoas da comunidade educativa, professores e outros educadores, como também, pais e pessoas da comunidade que irão servir de intermediários, tanto para a obtenção de recursos, como de divulgação dos resultados do programa.

Após a avaliação das necessidades e de se conseguirem recursos deve-se montar a equipe de trabalho: um administrador, um líder da escola e, o mais importante, conseguir a adesão do professorado. Um administrador com apoio, uma pessoa líder na escola e o apoio dos professores é a receita para um programa ter condições de ser desenvolvido.

A quinta etapa é estabelecer os objetivos e os critérios de sucesso. Existem vários modelos concebidos, como os apresentados nos Apêndices O – Q, mas as diferenças não são muitas. Todos eles consideram que o desenvolvimento da carreira ocorre paralelo ao

desenvolvimento pessoal e que o desempenho acadêmico é uma etapa da preparação para o trabalho na vida adulta. Alguns são mais gerais, outros oferecem uma distribuição ao longo dos níveis de escolaridade e objetivos mais específicos.

Segundo Taveira (2005, apesar desses objetivos gerais que se aplicam a uma grande variedade de escolas, o ideal é que cada escola construa os objetivos específicos que necessita atingir. O estabelecimento de objetivos mais específicos é importante para se planejar um programa mais adequado às necessidades da escola, mas também é fundamental para a avaliação de um programa e a identificação de eventuais mudanças necessárias.

Elaborar objetivos é muito trabalhoso, exige empenho da equipe, mas é uma das melhores maneiras de se avaliarem os resultados de um programa e planejar as atividades. Estabelecer o critério de sucesso também é importante: se a meta a ser atingida é 40/ 50/ 60% ou mais é algo que também precisa ser discutido pela equipe.

Uma questão importante na elaboração dos programas é em relação à população a ser atingida e o estabelecimento de objetivos. Quando se utilizam objetivos como os apresentados nos Apêndices O – Q, corre-se o risco de generalizar. Niles e Bowsbey (2005) reconhecem a contribuição destes modelos que sugerem padrões gerais, mas consideram de especial importância que os orientadores estejam conscientes dos meios pelos quais as condições ambientais restritivas (como sexo, raça, opção sexual e as discriminações de alunos com deficiências) podem afetar negativamente o desenvolvimento da carreira dos estudantes. Os autores alertam para a importância de que intervenções sejam planejadas para atender a essa população, de acordo com suas necessidades específicas.

No âmbito das intervenções psicoeducacionais Blustein (2001) e Blustein et al (2008) reforçam a necessidade de se oferecer aos alunos desfavorecidos oportunidades para: (1) o desenvolvimento das potencialidades para os que não têm acesso a outros recursos significativos, (2) a discussão sobre a importância do trabalho na vida das pessoas e (3) a compreensão da conexão entre ir bem na escola e ter opções de trabalho viável na vida adulta. Segundo Silva (2010), ao se referir às proposições dos referidos autores, “propõe-se, portanto, um cunho político na atuação dos orientadores profissionais, que possibilitaria às pessoas o acesso a uma ocupação que acarretasse em realização pessoal e reconhecimento social” (p. 20).

O conteúdo dos programas é determinado pelos seus objetivos. Entretanto alguns conteúdos estão definidos *a priori*, pelas concepções teóricas adotadas e/ou necessidades encontradas. Segundo Brown (2003), em estudos realizados com professores e orientadores, há um consenso de que para o Ensino Fundamental competências importantes a serem

desenvolvidas seriam: (1) fortalecimento do autoconceito, (2) desenvolvimento de habilidades interpessoais, (3) ampliação da consciência das crianças sobre crescimento e mudanças, (4) desenvolvimento de uma consciência da importância da educação, (5) aceitação da responsabilidade pessoal e (6) compreensão do processo de tomada de decisão. Para o Ensino Médio competências a serem desenvolvidas seriam: (a) conhecimento do autoconceito, (b) habilidades interpessoais, (c) compreensão da relação entre educação e trabalho, (d) habilidades de tomada de decisão e (e) necessidade de compreender as inter-relações entre os vários papéis da vida.

As atividades de infusão curricular são privilegiadas como as mais adequadas ao desenvolvimento destes conteúdos na Educação para a Carreira. Rodrigues-Moreno (2008), embora ciente das dificuldades inerentes à infusão, oferece indicações pormenorizadas de como realizá-las, a partir do contexto espanhol. Hoyt (2005), outro defensor ardoroso da infusão, considera que para o Ensino Fundamental as estratégias infusivas são essenciais pois nesta fase os conteúdos estão estreitamente relacionados ao desempenho das habilidades acadêmicas básicas e aos bons hábitos e atitudes de trabalho.

A avaliação permite estabelecer o valor, a eficácia e a eficiência do programa de desenvolvimento da carreira. Existem duas formas básicas de avaliação: somativa e formativa. A avaliação somativa centra-se nos resultados do programa, tais como atitudes e habilidades desenvolvidas pelos alunos que participaram do programa e permite verificar se foi realizado o que foi proposto fazer e prestar contas à equipe e ao público.

A avaliação formativa procura responder às questões do processo, como, por exemplo, por que os alunos aprenderam/ não aprenderam a fazer o que tinha sido planejado. Ela informa sobre a necessidade de fazer mudanças no programa. Existem várias formas de avaliação, uma delas é por meio dos objetivos. Se os objetivos estão bem descritos, eles são muito úteis e constituem parâmetros importantes na avaliação dos programas.

Com base na literatura consultada e em articulação com os achados deste estudo far-se-ão algumas reflexões como um exercício de aplicação das teorias consultadas e dos dados encontrados. Trata-se de uma tentativa da autora de sintetizar os estudos realizados no percurso da construção desta Tese, objetivando fornecer alguns parâmetros ou diretrizes para a implantação de Programas de Educação para a Carreira no cenário brasileiro.

Para a autora deste estudo alguns fundamentos precisam de ser estabelecidos, *a priori*, no planejamento de um Programa de Educação para a Carreira. A opção, neste estudo, é preferencialmente pelo referencial teórico-metodológico construtivista, contextualista e desenvolvimentista da carreira. Assim, se deverá pressupor que a partir do seu sistema de

crenças e de suas características de personalidade o indivíduo interage, de modo ordenado, com o contexto social e simbólico em que vive, em um processo contínuo de construção e reconstrução de sua vida.

Segundo esse enfoque, carreiras não se descobrem, mas são construídas pelo indivíduo em um diálogo contínuo com um contexto social próprio, como meio ambiente físico, cultura, grupo racial ou étnico, família, vizinhos e escola. A escola, como lugar de conhecimento sistematizado, organizado e estruturado de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, pode e/ou deveria, segundo diversos estudos, oferecer informações sobre o mundo do trabalho.

Dentro deste enfoque construtivista, o desenvolvimento das atividades com os alunos: (1) não deve privilegiar a descrição objetiva da carreira, mas sim procurar conhecer quais as representações que os alunos possuem da carreira (carreira subjetiva) e trabalhar a partir delas; (2) deve centrar-se em uma concepção de desenvolvimento e decisão vocacional que pressupõe o princípio da educabilidade dos processos envolvidos nas escolhas da carreira e, (3) prevê formas de intervenção que visem a preparar o indivíduo para ser sujeito de seu próprio projeto vocacional, projeto esse que se inicia na infância e se estende ao longo de sua vida.

Segundo tais pressupostos, a autora deste estudo pressupõe que a Educação para a Carreira se refere a um esforço do sistema educativo e de toda a comunidade para inserir nos conteúdos escolares atividades destinadas a ajudar os alunos a: (1) estabelecerem relações entre os conteúdos das disciplinas e as exigências de diferentes ocupações/ profissões; (2) fazerem do trabalho, remunerado ou não, uma parte significativa do seu estilo de vida e (3) adquirirem competências-chave para um positivo desenvolvimento da carreira, como o autoconhecimento, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem ao longo da vida, habilidades para tomar decisões e lidar com as transições (HERR, 2008; HOYT, 2005; JENSCHKE, 2002; OECD, 2005A, RODRIGUES MORENO, 2008; WATTS, 2001).

A filosofia de um Programa de Educação para Carreira deve ser coerente com a educação em geral, como destaca Brown (2003), a seguir:

O objetivo último da educação é enriquecer as vidas dos estudantes através do desenvolvimento das habilidades de que eles necessitam para levar uma vida feliz e produtiva. Na sociedade moderna a qualidade de vida depende de se ter as competências educacionais necessárias para a participação plena na nossa sociedade, incluindo aquelas necessárias aos papéis de cidadão, trabalhador, na família e no lazer. Os programas de desenvolvimento da carreira destinam-se a ajudar os alunos a perceberem a importância da educação, a identificarem opções de carreiras pessoalmente relevantes e desenvolverem as competências pessoais, interpessoais,

educacionais profissionais necessárias para entrarem e avançarem em suas carreiras (p. 311).

Assim elaborar um Programa de Educação para a Carreira não deve ser visto como uma tarefa a mais para o professor, mas como uma atividade que pode auxiliar na identificação de sentidos da atividade ensino-aprendizagem. Porém, é preciso criar as condições materiais e humanas e partir dos resultados da avaliação das necessidades em cada escola.

Estudos para identificar as necessidades são fundamentais para a elaboração de programas, pois escolas diferentes exigem programas diferentes. Alguns recursos para se proceder ao diagnóstico das necessidades são: (1) informações relatadas em materiais anteriores; (2) construir instrumentos específicos para a avaliação das necessidades em relação ao desenvolvimento da carreira; (3) trabalhar com grupos focais, composto por professores, alunos, pais e/ou outras pessoas, como no presente estudo.

Neste estudo o que se pode perceber é a necessidade de se prepararem os professores em relação às suas concepções de trabalho, vocação e o processo de desenvolvimento da carreira, de modo a compreenderem a importância de seu papel na Preparação para o Trabalho de seus alunos. O diagnóstico institucional fornece dados importantes que poderão em considerados para o levantamento das necessidades: professores que poderiam ser convidados a discutir sobre o programa, diretores mais acessíveis e escolas com melhores condições de realizar um programa de Educação para a Carreira. Dados sobre as famílias e consultas aos alunos ainda são necessários para se identificarem as necessidades a serem abordadas pelos programas.

Para identificar as condições do contexto, facilitadoras ou dificultadoras para a realização dos programas, o trabalho realizado para o diagnóstico de necessidades pode oferecer informações úteis. Por exemplo, nas três escolas participantes houve professores francamente favoráveis à proposta e com boa compreensão do desenvolvimento da carreira, assim como outros com ampla rejeição. Iniciar com os professores mais acessíveis e contar com sua ajuda para arregimentar mais professores, ao estilo bola de neve, pode ser uma estratégia interessante.

Em relação aos diretores, não houve resistências, ao contrário, mas pode-se perceber que em algumas escolas o trabalho tem condições mais favoráveis do que outras. Por exemplo, há escolas nas quais a participação dos pais é mais facilitada, por já acontecerem encontros mensais com grupos de pais, que poderiam se utilizados para contato. Um contato

mais frequente do orientador com a escola permitiria identificar outras possibilidades. Outra questão seriam os recursos materiais, com as escolas particulares onde é possível uma negociação caso os diretores aceitem a ideia. Nas públicas, poder-se-ia tentar obter recursos junto a empresas ou a órgãos públicos de financiamento de pesquisas ou junto aos Ministérios da Educação e/ou do Trabalho e Emprego.

Os objetivos de um programa devem ser discutidos e operacionalizados para que se possam identificar o que, como, quem e em que grau precisam ser cumpridos. Além disso, devem ser lembradas as advertências de Niles e Bowsbey (2005), sobre o imperativo de se construírem competências e objetivos que atendam às necessidades específicas de grupos minoritários ou em desvantagem física, social, cultural e/ou econômica.

Existem muitos modelos de Programas de Educação para a Carreira e associações que apresentam objetivos a serem alcançados, como os recomendados pelo *Blueprint for Life/Work Design*, pela ASCA (*American School Counselor Association*), pela NCDA (*National Career Development Association*, 2009) ou pela ACRN (*America's Career Resource Network Web Site*). Os dois primeiros são modelos abrangentes, dirigidos à Orientação Escolar como um todo, e incluem competências e indicadores para o desenvolvimento da carreira. Os quatro encontram-se resumidos nos Apêndice N a Q.

Em relação aos conteúdos, ainda considerando as especificidades, pode-se entender como Taveira (2003) que os programas de Educação para a Carreira devem acontecer desde a Educação Infantil de modo a possibilitar oportunidades para: o autoconhecimento e do meio circundante; a compreensão do mundo do trabalho, das profissões e do emprego; a aquisição de competências de tomada de decisão; o desenvolvimento de uma ética de trabalho e a elaboração e execução de planos vocacionais e de vida realistas. A autora deste estudo está de acordo com a relevância dada à Educação Infantil. Porém, delimitaram-se o EF e o EM como ponto de partida no contexto brasileiro para a investigação e a prática. O que já se constitui em inovação uma vez que a maioria dos estudos focalizam prioritariamente o EM.

Como referido anteriormente, a estratégia por excelência de desenvolvimento de um programa de Educação para a Carreira é a infusão curricular. Se for possível contar com um professor para incluir em sua disciplina conteúdos do desenvolvimento da carreira, é importante aproveitar a oportunidade, senão podem ser feitas aproximações gradativas de atividades de infusão. Por exemplo, aproveitar o Dia do Trabalho para fazer uma semana em que todos os professores programem atividades em seus conteúdos e os alunos desenvolvam atividades.

Nos grupos aconteceram, em vários momentos referências a situações em que poderiam ser realizadas atividades pelos professores, tais como: trazer pais de alunos para falar sobre suas profissões, seus trabalhos, inclusive domésticos, visita a fábricas ou empresas, redações sobre “o que quero ser quando crescer”, redigir uma carta se apresentando, mostrando interesses e capacidades, leituras, entre outros. As possibilidades são muitas e a criatividade dos professores pode ser estimulada.

As avaliações dos programas e /ou serviços deverão ser tanto somativas quanto formativas, embora se saiba das dificuldades em realizar ambas em projetos de intervenção. Avaliações de programas de intervenção em Educação para a Carreira, atestando bons resultados, com dados estatísticos, contribuem para os próprios aplicadores do programa, para possíveis reformulações, como para se conseguir convencer mais pessoas a participarem dos programas. Também são muito importantes para que os políticos sejam convencidos.

Quanto às dificuldades a autora deste estudo tem consciência de que não são poucas. Ao longo deste estudo pode-se observar que a relação trabalho e educação sempre gera polêmicas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre educação e trabalho é sempre um tema controverso. Embora haja um consenso sobre a necessidade de que às novas gerações seja transmitido o legado acumulado ao longo do desenvolvimento da humanidade, há uma série de injunções sociais, políticas e econômicas que interferem e definem “o que”, “para que”, “como” e, principalmente, “para quem” esta transmissão será efetuada. Essa apropriação sempre esteve (está?) vinculada classe social à qual o indivíduo pertence.

Ancorada na história, a questão do trabalho como princípio educativo é sempre atravessada por questões sócio-político-econômicas não importa o nome que se dê a ela. A utilização da educação como mecanismo de controle social remonta a séculos mas, contraditoriamente, ela também é conceituada como via importante de ascensão e inclusão social.

O campo da Psicologia Vocacional está inserido na articulação entre o mundo do trabalho e o mundo da Educação e tem como preocupação predominante compreender como se dão as escolhas dos indivíduos em relação aos diferentes tipos de trabalho existentes. O objetivo básico destes estudos é ajudar os indivíduos na tomada de decisão de carreira e/ou de uma ocupação que deverá lhes oferecer condições de sobreviver e expandir-se, como pessoa e como cidadão. É um campo sujeito a muitas críticas, pois se sabe que a “distribuição” dos postos de trabalho na sociedade não é, essencialmente, uma escolha do indivíduo, mas é multideterminada pela estrutura social, ou seja, por fatores dependentes do capital social, econômico e cultural, além dos fatores individuais.

A esse cenário precisa ser acrescido o atual contexto de trabalho do mundo pós moderno já amplamente adjetivado neste estudo. Complexo, imprevisível, exigente e determinante de várias mudanças nos modos de ser e de viver das pessoas, inclusive em suas carreiras.

Diante do exposto e sendo a Educação para a Carreira uma proposta de orientação para a carreira inserida no currículo escolar, que busca relacionar Educação, Trabalho e Carreira, percebe-se não somente a sua importância, como também a sua complexidade. Os grupos realizados com os professores oportunizaram retratar tais dificuldades, mas também identificar possibilidades. As representações sociais que emergiram nas discussões serviram de orientação e deram sustentação aos subsídios sugeridos.

Pode-se perceber a necessidade de atividades que aproximem o mundo da escola do mundo do trabalho, de forma intencional e sistemática. Ficou evidente que, mesmo sem ter a intenção, os profissionais que atuam na escola, em especial os professores, transmitem

informações, atitudes e valores sobre o trabalho e as diferentes ocupações, estereótipos e preconceitos, seja de forma explícita ou implícita.

A partir dos dados e discussões realizadas neste estudo evidencia-se que há possibilidades legais e necessidades de inserção da Educação para a Carreira no sistema educacional brasileiro, pois ela contempla, com seu enfoque educativo, a possibilidade de abranger um número expressivo de crianças e jovens, atualmente desprovidos de intervenções que o ajudem a articular educação, trabalho e carreira fundamentada no princípio de orientação ao longo da vida. É, nesse sentido, que se concebe, a inserção da Educação para a Carreira no sistema educativo, de forma infusiva, aditiva ou mista, objetivando a preparação dos jovens para um engajamento democrático, ativo e crítico em *todos* os aspectos da sua vida, pessoal, social e profissional. Isto pode contribuir para o crescimento pessoal e, ao mesmo tempo, que colaborem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

9. REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-46.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

AFFONSO, R. M. L.; SPOSITO, L. L. Oficinas de orientação profissional no contexto escolar: a construção de um modelo. Em LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A.; BARDAGI, M. P.; SPARTA, M. & FRISCHENBRUDER, S. L. (Orgs) **Intervenção e compromisso social**. São Paulo: Vetor, 2002.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. Universidade Metodista: São Bernardo do Campo, v.1, n. 1, p. 18-43, 2008.

AMERICA'S CAREER RESOURCE NETWORK WEB SITE – ACRN. **The National Career Development Guidelines (NCDG)**. 2004. Disponível em: <<http://cte.ed.gov/acrn/ncdg.htm>>. Acesso em: 11 maio 2010.

AMERICAN SCHOOL COUNSELING ASSOCIATION – ASCA. **National standards for students - competencies and indicators**. 1997. Disponível em: <<http://www.schoolcounselor.org/files/nationalstandards.pdf>>. Acesso: 11 maio 2010.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARANHA, M. L. A. Trabalhar pra quê? Em: KUPSTAS, M. (Org.). – **Trabalho em debate**. São Paulo: Moderna, 1997. p. 21-37.

ARENDT, R. J. J. Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a Psicologia Social. **Estudos de Psicologia**, Natal: online, vol.8, n.1, 2003, p. 05-13. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17230.pdf> Acesso em: 15 fev. 2010.

ARISTÓTELES. **Política**. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Série Os pensadores).

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Autores Associados, 1987, p. 75-92.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2007.

ARRUDA, M. C. C. Qualificação versus competências. Boletín técnico interamericano de formación profesional: competencias laborales en la formación profesional. **Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional - CINTERFOR/ OIT**, Montevideo, n. 149, p. 25-39, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/etp/cualificacion_versus_competencia_calmon_arruda.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2008.

ATHANASOU, J. A.; VAN ESBROECK, R. Introduction: an international handbook of career guidance. IN: ATHANASOU, J. A.; VAN ESBROECK, R. (ORG) **International handbook of career guidance**, Sydney/Austrália: SPRINGER: 2008.

BANCHS, M. A. Representaciones sociales en proceso: su análisis a través de grupos focales. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005.

BAPTISTA, C. M.; COSTA, J. A. O desenvolvimento vocacional numa perspectiva de integração curricular. Em: TAVERIA, M. C. (ORG.); COELHO, H.; OLIVEIRA, H.; LEONARDO, J. **Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações**. Coimbra: Almedina, 2004, p. 171-180.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa em psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática em pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.

BLUEPRINT. **The Blueprint for Life/Work Designs (on line)**. Disponível em: <<http://206.191.51.163/blueprint/home.cfm>>. Acesso em: 16 maio 2010.

BLUSTEIN, D. L. Extending the reach of vocational psychology: toward an inclusive and integrative psychology of working. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando/ Flórida, v. 59, n.2, 171–182. 2001. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6WMN-457CVKS-17-1&_cdi=6939&_user=685731&_pii=S0001879101918238&_orig=browse&_coverDate=10%2F31%2F2001&_sk=999409997&view=c&wchp=dGLzVlb-zSkWA&md5=f8009d7b94dc16fcad47716ccae43ee5&ie=/sdarticle.pdf Acesso em: 05 jan 2010.

BLUSTEIN, D.L.; KENNA, A. C., GILL, N.; DEVOY, J. E. The Psychology of Working: A New Framework for Counseling, Practice and Public Policy. **The Career Development Quarterly**, Broken Arrow, Okloma, 56, n 4, 294-308, 2008. Disponível em: http://findarticles.com/p/articles/mim0JAX/is456/ai_n27967693/?tag=content;coll. Acesso em: 04 maio 2010.

BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora. 1997.

BORGES, L. O. As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 81-108, set./dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141565551999000300005&lng=en &nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2009.

BOTTON, A. **Os prazeres e desprazeres do trabalho: reflexões sobre a beleza e o horror do ambiente de trabalho moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%20ao34.htm. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil - 10 de novembro de 1937. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%20ao37.htm. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.al.ma.gov.br/arquivos/CON1988.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004a. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=238991>. Acesso em: 17 jul. 2009.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Senado Federal, Subsecretaria de Informações, Brasília, DF, 1931a. Disponível

em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 jul. 1931b. Disponível em: <<http://www.cosif.com.br/mostra.asp?arquivo=dec20158-1931>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1942a. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoindustrial.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1943. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinocomercial.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1946a. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1946b. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1946c. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1942b. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274htm>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, MEC/SEMTEC, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso: 11 jul. 2009.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1961vVIIp144/indice.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1971vVp116/indice.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7044.htm>. Acesso em: 3 jul. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1996vCLXXXVIIIIn12tomo1p678/parte-16.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CN_BCEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998d. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n.16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999b. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 4/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em ação: Educação Fundamental 1º e 2º Ciclos e Educação Fundamental 3º e 4º Ciclos - Volumes I e II**. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília, DF: A Secretaria, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensino-fundamental-publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso: 10 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004a. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=238991>>. Acesso em: 17 julho 2009.

_____. Parecer CNE/CEB 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF: MEC/SETEC, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdflegislacao/tecnico/legislatico/parecer392004.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/experiencia_curricular.pdf>. Acesso em: 22 julho 2009.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

BRITO, S. H. A. **A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)**. Campinas: HISTEBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html>. Acesso em: 5 jul. 2009.

BROWN, D. **Career information, career counseling, and career development**. 8th. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

BROWN, D; TRUSTY, J. **Designing and leading comprehensive school counseling programs**. Belmont: Thomson Brooks/Cole, 2005.

BROWN, M.T., LUM, J.L.; VOYLE, K. Roe revisited: a call for reappraisal of theory of personality development and career choice. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando/Flórida, v. 51, n.2, p. 283-297, 1997.

BRUNS, M. A. A. **Não era bem isto o que eu esperava da universidade: um estudo de escolhas profissionais**. 207p. Tese. (Doutorado Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campina, 1992.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de drogas. **Revista de Saúde Pública**, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo: São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.

CASSIN, M.; BOTIGLIERI, M. F. A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 112-120, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33esp/art07_33esp.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2010.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1982.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2006.

CODA, R.; FONSECA, G. F. Em busca do significado do trabalho: relato de um estudo qualitativo entre executivos. **Revista Brasileira de Gestão e Negócios**, São Paulo: FECAP. Ano 6, n. 14, p.7-18, abr. 2004.

COHEN, D.; CID, T. Dá para ser feliz no trabalho? **Revista Época**, São Paulo, 13 jul. 2008. Negócios e carreiras, p. 64-71.

CONGER, D. S. **Policies and guidelines for educational and vocational guidance**. Paris: UNEVOC; UNESCO, 1994.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA. Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros “Integrar melhor a orientação ao longo da vida nas estratégias de aprendizagem ao longo da vida”. **Jornal Oficial da União Européia**, v.C319, p. 4-7, dez. 2008. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:PT:PDF>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. O. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 8, n. 13, jan./jun. 1994.

COUTINHO, M. C.; DIOGO, M. F.; JOAQUIM, E. P. Sentidos do trabalho e saber tácito: estudo de caso em universidade pública. **PSIC - Revista de Psicologia da Editora Vetor**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 99-108, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2010.

DAWIS, R. V. Revisiting Roe? Comments on Brown, Lum & Voyle (1997). **Journal of Vocational Behavior**, Orlando/ Flórida, v. 51, n. 2, 295-300, 1997.

DAWIS, R. V.; LOFQUIST, L. H.; WEISS, D. J. **Theory of Work Adjustment**. Minnesota studies in vocational rehabilitation. Minnesota: University of Minnesota, 1968. Disponível em: <<http://www.psych.umn.edu/psylabs/vpr/default.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante. 2000.

DEBUS, M. **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales**. Washington: HealthCom Agency for International Development, 1994.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 03 maio 2010.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 5-16, 2001. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/rh/admin/documentos/ACF26.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2008.

DEMO, P. Trabalho: sentido da vida! **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications. 2000. p. 1-17.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT OF UNITED KINGDOM - DEdEm/UK. **General transferable skills report**. London: Law Discipline Network, 1998. Disponível em: <<http://www.ukcle.ac.uk/resources/ldn/index.html>>. Acesso em: 20 maio 2009.

DESSUS, S.: Human Capital and Growth: the Recovered Role of Education Systems. **World Bank Policy Research Working Paper, nº 2632**. July 2001. Disponível em: http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagepk=64165259&pipk=64165421&menupk=64166093&thesitepk=469372&entityid=000094946_01072104010698 Acesso em: 15 jan. 2010.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 7–22, 2000. Disponível em: <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/1020006.html> Acesso em: 01 abr. 2009.

DOOLITTLE, P. E.; CAMP, W. G. Constructivism: the career and technical education perspective. **Journal of Vocational and Technical Education**, Blacksburg/ VA, v. 16, n. 1, 1999, 23-46. Disponível em: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/doolittle.html>. Acesso: 25 jan. 2010.

DOTTA, L. T. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

DUARTE, C. V. **Identidade e expectativas diante da aposentadoria: fim da trajetória profissional ou novo projeto de vida?** 193 p. Dissertação (Mestrado Psicologia). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

ESBROGEO, M. C. **Avaliação da orientação profissional em grupo: o papel da informação no desenvolvimento da maturidade para escolha da carreira**. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, J. A.; SANTOS, E. J. R.; FONSECA, A. C.; HAASE, R F. Early predictors of career development: a 10-year follow-up study. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando/ Flórida, v.70, n. 1, p. 61-77, 2007. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science?ob=ArticleListURL&method=list&ArticleListID=1341413204&_sort=r&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=1eb068a78cccd5621c14f2d51fc2e1fc Acesso 08 nov. 2009.

FERRETTI, C. J. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999.

FERRETTI, C. J. O processo de orientação vocacional dentro do processo ensino-aprendizagem. **Prospectiva**, Porto Alegre: AOERGS, v.1, n. 6, p. 18-32, abr. 1980.

FERRETTI, C. J. ; SALLES, F. C.; GONZALES, J. L. C. Globalização, trabalho e formação humana: notas para a problematização da educação escolar. **Revista HISTEDBRD Online**, Campinas, n. Especial, p.198-215, mai 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33esp/art12_33esp.pdf. Acesso em: 02 fev. 2010.

FERRETTI, C. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1988.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista Brasileira de Administração**, Brasília, 2001, p. 182-196. Edição especial.

FRANCO, M. A. C.; FRIGOTTO, G. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 178, p. 529-554, 1993.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 1989.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart. 1977.

FRETWELL, D.; PLANT, P. Career development policy models - synthesis paper. In: SECOND INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON CAREER DEVELOPMENT AND PUBLIC POLICY, 2, Vancouver, 2001. **Proceedings...** Vancouver, 2001. Disponível em: <http://www.iaevg.org/crc/symposium2/nav.cfm?s=documents&p =doclists2&l=e&main_catid=135>. Acesso em: 15 maio 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Nº 1, p.71-87, 2001. Disponível em: <http://www.oei.es/n6301.htm>. Acesso em: 18 out. 2009.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

GASKELL, G. As entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Educação para a escolha profissional: programas de informação profissional – PIP**. São Paulo: Atlas, 1981a.

_____. **Educação para o trabalho:** cursos profissões, sondagem de aptidões, projetos. São Paulo: Atlas, 1981b.

GIBSON, R. **Orientação para escolha profissional.** São Paulo: EPU, 1975.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. Em: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Jan.: EdUERJ. 2001, p. 321-341.

GOMES, A. M. T; OLIVEIRA, D. C.. Estudo da estrutura da representação social da autonomia profissional em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem - USP**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 145-153, Jun., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342005000200004&script=sci_arttex>t. Acesso em: 25 jun. 2008.

GOMES, I. T.; TAVEIRA, M. C. **Educação para a carreira e formação de professores.** Relatórios de Investigação. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga: Editora da Universidade, 2001.

GONÇALVES, C. M. **A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens.** 373 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. 2006. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14596> Acesso em: 20 jan. 2010.

GONÇALVES, C. M. Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE DE PORTUGAL/GALIZA, 2, 2001. Vigo/Espanha. **Anais...**, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/6943>>. Acesso em: 20 maio 2009.

GONÇALVES, C. M.; COIMBRA, J. L. Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. Em: GERALDES, C. Integração das políticas e sistema de educação e formação: perspectivas e desafios. ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE DE PORTUGAL/GALIZA, Porto, **Anais...**, 2003, pp. 353-366.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GOTTFREDSON, L. S. Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In: BROWN, D. L. **Career choice and development.** 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. p. 85-148.

GREENBAUM, T. L. **The handbook of focus group research:** revised and expanded edition. New York: Lexington Books, 1993.

GREENING, T. C. **Psicologia existencial-humanista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GUICHARD, J. A century of career education: review and perspectives. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht/ Holanda, v. 1, n. 3, p. 155-176, 2001.

GUICHARD, J.; HUTEAU, M. **Psicologia da orientação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

GUICHARD, J.; LENZ, J. The career theory in an international perspective. **The Career Development Quarterly**, Broken Arrow, Okloma, v. 54, n. 1, p. 17-28, 2005. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl3?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=954925555423&svc.fulltext=yes>. Acesso em: 15 maio 2010.

GYSBERS, N. C.; LAPAN R. T. The implementation and evaluation of comprehensive school guidance programs in the United States: Progress and Prospects. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht/ Holanda, v. 1, n. 3, p. 197-208, 2001.

HARTUNG, P. J.; PORFELI, E J.; VONDRACECK, F. W. Child vocational development: A review and reconsideration. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando/ Flórida, v. 66, n 3, p. 385-419, 2005. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science?ob=ArticleListURL&method=list&ArticleListID=341386986&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=6fbdc4f4f3e382086f19a4edeed5451 Acesso em: 5 nov. 2009.

HENRIQUES, S. M. O. **O paradigma de relações entre o adolescente e as tecnologias**. 180 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2003

HERR, E. Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In: TAVEIRA, M. C.; SILVA, J. T. (Org.). **Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008. p. 9-23.

HERR, E. L. Career development and its practice: a historical perspective. **Career Development Quarterly**, Broken Arrow, Okloma, v. 49, n. 3, p. 196-211, 2001. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/?fa=main.doiLanding&uid=2001-00210-001>>. Acesso em: 25 jun. 2008.

_____. Career development and mental health. **Journal of Career Development**, University of Missouri: Columbia, v. 16, n. 1, p. 5-18, 1989. Disponível em: <<http://jcd.sagepub.com>>. Acesso em: 25 maio 2008.

HOLLAND, J. L. Exploring careers with a typology. **American Psychologist**, Washington/DC, v. 51, n. 4, p. 397-340, 1996. Disponível em: <[http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl3?url_ver=Z39.88-2004&url_ctxf_mt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=95492 53 78935&svc.fulltext=yes](http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl3?url_ver=Z39.88-2004&url_ctxf_mt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=95492%2053%2078935&svc.fulltext=yes)>. Acesso em: 1 jun. 2009.

HOYT, K. B. Career education as a federal legislative effort. In: HOYT, K. B. (Org.) **Career education: history and future**. Oklahoma: National Career Development Association, 2005. P. 3-74.

_____. El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In: RODRÍGUEZ, M. L. (Org.) **Educación para la carrera y diseño curricular: teoría y práctica de programas de educación para el trabajo**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995, p. 15-37.

HOYT, K. B.; WICKWIRE, P. N. Knowledge-Information-Service Era Changes in Work and Education and the Changing Role of the School Counselor in Career Education. **Career Development Quarterly**, Broken Arrow, Okloma, v. 49, n. 3, p. 238-249, Mar. 2001.

INSTITUTO TECNOLÓGICO DA AERONÁUTICA – ITA. **Instruções para redação**. Prova de português. Vestibular. 2010. Disponível em: <http://www.ita.br/vestibular/provas/portugues_2010.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2010.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE – IAEVG. **Educational and Vocational Guidance Practitioner**, 2005. Disponível em: <<http://www.cce-global.org/extras/cce-global/pdfs/evgp/07appENG.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2010.

INTERNATIONAL JOURNAL FOR EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE – IJEVG. Special number for career education. **International Association for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht/ Holanda, v. 1, n. 3, p. 153- 224, 2001.

IRVING, B. A. (Re)constructing career education as a socially just practice: an antipodean reflection. **International Journal Educational Vocational Guidance**, Dordrecht/ Holanda, v. 10, p. 49-63, 2010.

JACQUES, M. G. C.; CODO, W. (Org.). **Saúde mental e trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JENSCHKE, B. Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 23-31.

JODELET, D. Representações do contágio e a AIDS. In: JODELET, D.; MADEIRA, M. C. (Org.). **AIDS e representações sociais: à busca de sentidos**. Natal: EDUFRN, 1998.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001

KEHL, M. R. Nossa cultura mima os adolescentes. **Revista Carta na Escola**. São Paulo, n. 34. 2009. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/34/nossa-cultura-mima-os-adolescentes/>>. Acesso em: 6 dez. 2009.

KRAWULSKI, E. A orientação profissional e o significado do trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-19, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891998000100002&lng=pt&nrm>. Acesso em: 25 jul. 2009.

KUBO, S. H. **Significado do trabalho: estudo nos setores público e privado**. 2009. 219 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 1 jul. 2010.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

LEÃO, P. A. A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: o/s tempo/s e o/s modo/s. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto/Portugal, n. 5, p. 63-78, 2006.

LEITÃO, L. M.; PAIXÃO, M. P. **Viagem ao futuro. Programa de exploração vocacional para alunos de 7º e 8º anos de escolaridade**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Núcleo de Orientação Escolar e Profissional. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 1998a.

_____. **Viagem ao futuro. Programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição ensino secundário – ensino superior**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Núcleo de Orientação Escolar e Profissional. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 1998b.

LEUNG, S. A. The big five career theories. In: ATHANASOU, J. A.; VAN ESBROECK, R. (Org.). **International handbook of career guidance**. Sidney/ Austrália: Springer, 2008.

LEWIS, M. Focus group interviews in qualitative research: a review of the literature. **Action Research E-Reports**, Sidney/ Austrália, n. 2, 2000, 10 p. Disponível em: <<http://www.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/002.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

LIRA, A. A. D. **Tornar-se, ser e viver do professorado: regularidades e variações**. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp061825.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2010.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 33-49.

LOPES, A. C.; LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 jun. 2010.

LOPES, R. R. **Concepções científicas e pessoais sobre a educação/ formação profissional: contribuições para a elaboração de um modelo teórico**. 2005. 731 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2005.

MADEIRA, M. C. A confiança afrontada: representações sociais da AIDS para jovens. In: JODELET, D.; MADEIRA, M. C. (Org.). **AIDS e representações sociais: à busca de sentidos**. Natal: EDUFRN, 1998. P. 47-72.

MAGALHÃES, M. Orientação profissional e mercado de trabalho em tempos de modernização produtiva e exclusão social. In: LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A.; BARDAGI, M. P.; SPARTA, M.; FRISCHENBRUDER, S. L. (Org.). **Intervenção e compromisso social**. São Paulo: Vetor, 2002, p. 378-44.

_____. **Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: generatividade e carreira profissional**. 2005. 238 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MAGNUSON, C. S.; STARR, M. F. How early is too early to begin career planning? The importance of the elementary school years. **Journal of Career Development**, University of Missouri: Columbia, v. 27, n. 2, p. 89-101, 2000.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política e jornada de trabalho**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

McADAMS, D. P. Personality, modernity and the storied self: a contemporary framework for studying persons. **Psychological Inquiry**, Philadelphia/ PA, v. 7, n. 4, p. 295-321, 1996. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl3?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=954925592445&svc.fulltext=yes>. Acesso em: 29 abr. 2010.

McADAMS, D. P.; PALS, J. L. A new big five: fundamental principles for an integrative science of personality. **American Psychologist**, Washington/ DC, v. 61, p. 204-217, 2006. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl3?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=954925378935&svc.fulltext=yes>. Acesso em: 15 jan. 2010.

McCARTHY, J. Desenvolvimento de políticas de orientação nas áreas de educação, formação e emprego na União Européia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo: Vetor, v. 10, n. 1, p. 103-109, jun. 2009.

MELLO, G. N. **Parecer CEB 04/98, 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2009.

MELO-SILVA, L.; JACQUEMIM, A. **Intervenção em orientação vocacional/ profissional: avaliando resultados e processos**. São Paulo: Vetor, 2001.

MELO-SILVA, L.; LASSANCE, M. C. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo: Vetor, v. 4, n. 2, p. 31-52, 2004.

MINAYO, M. C. S. **S O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N. C. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. p. 71-103.

MISSOURI UNIVERSITY CAREER CENTER - MUCC. **Guide to transferable skills**. Missouri: University of Missouri, 2010. Disponível em: <<http://career.missouri.edu/resources/pdfs/Guide%20to%20Transferable%20Skills%20S2010.pdf>>. Acesso em: 12 abril 2010.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. In: WOOD, T. **Gestão empresarial: o fator humano**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 13-34.

MORIN, E. M.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, n. 19, p. 47-56, 2007. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-1822007000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSQUERA, J. J. M. Pessoas, trabalho e significado. Projeto Fé & Cultura. PUCRS. 2004. Palestra. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/feecultura/2004/agosto/palestra.pdf>>. Acesso: 21 mar. 2010.

MOUTA, A.; NASCIMENTO, I. Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: uma experiência de consultoria a professores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo: Vetor, v. 9, n. 1, p. 87-101, 2008.

NASCIMENTO, I. P. As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p. 265-283, 2002.

NATIONAL CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATION - NCDA. **Career development: a policy statement**. 2008. Disponível em: <http://www.ncda.org/pdf/Policy.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. **Policy and procedures manual 2009-2010**. 2009. Disponível em: http://associationdatabase.com/aws/NCDA/asset_manager/get_file/10500>. Acesso em: 20 abr. 2010.

NATIONAL STEERING COMMITTEE FOR CAREER DEVELOPMENT GUIDELINES AND STANDARDS - NSCCDGS. **Canadian standards and guidelines for career development practitioners**. 2004. Disponível em: <<http://www.career-dev-guidelines.org/careerdev/>>. Acesso em: 26 maio 2010.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 19, p. 14-20, 2007. Edição especial.

NILES, S. G.; BOWLSBEY, J. H. **Career development interventions in the 21st century**. 2nd ed. Ohio: Prentice Hall, 2005.

NOBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais – teoria e prática**. João Pessoa: EdUFPB, 2001.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bordieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Autores Associados, 1987. p. 27-41.

OKINO, E. T. K. **O SDS e o BBT-BR em orientação profissional: evidências de validade e precisão**. 2009.206 p. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; GOMES, A. M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. P. 573-599.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: JACQUES, M. G.; STREY, M. N.; BERNARDES, N. M. G. **Psicologia social contemporânea**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 104-117.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração do milênio das Nações Unidas**. New York: Cimeira do Milênio, 2000. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/odm/index.php#>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **Career guidance and public policy bridging the gap**. OECD: Paris, 2004.

_____. **Definition and selection of key competencies: executive summary**. 2005a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2009.

_____. **Orientação escolar e profissional: guia para decisores**. Paris: OECD, 2005b.

PAIVA, V. Sobre o conceito de “capital humano”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 185-191, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

PAREDES, E. C. As representações sociais que os professores de uma universidade pública produzem acerca de suas atividades acadêmicas. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p. 325-346, 2002.

PAREDES, E. C.; TRINDADE, D. S.; LIMA, R. R.; VICENTE, S. S. **Ser professor: as representações sociais de docentes que trabalham em uma universidade pública de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT/ FAPEMAT, 2007.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! In: FERRETTI, C. J. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PATTON, W. A postmodern approach to career education: What does it look like? **Perspectives in Education**. Pretoria/ South Africa, v. 23, n. 2, p. 21-28, 2005. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/3053/1/3053.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Recent developments in career theories: the influences of constructivism and convergence. In: ATHANASOU, J. A.; VAN ESBROECK, R. (Org.). **International handbook of career guidance**. Sidney, Springer, 2008.

PELLETIER, D.; BUJOLD, C.; NOISEUX, G. **Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal**. Petrópolis: Vozes, 1979.

PEREIRA, M. C. O que a escola pode fazer – um projeto de orientação profissional do ensino fundamental ao ensino médio. In: OLIVEIRA, I. D. **Construindo caminhos: experiências e técnicas de orientação profissional**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PIMENTA, S. G. **Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.

PINTO, H. R. **Construir o futuro: manual técnico**. Lisboa: CEGOC-TEA, 2003.

PINTO, H. R.; TAVEIRA, M. C.; FERNANDES, M. E. Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 1, p. 37-58, 2003.

POCHMANN, M. Visões do trabalho. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 22, dez. 2006. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php? Script =sci arttext &pid=S0009- 672520060004 00012&lng=pt&nrm=is&tlng=pt](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400012&lng=pt&nrm=is&tlng=pt)>. Acesso em: 24 jun. 2008.

QSR INTERNATIONAL. **Qualitative Science Research**: software and business. Tutorial. 2007. Disponível em: <http://www.qsrinternational.com/support_tutorials.aspx>. Acesso em: 2 nov. 2008.

QUARESMA, A., D. A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2004. p. 1-13. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/ 27/gt09/t091.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t091.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2009.

RAMOS, M. M. A dimensão afectiva das representações sociais da matemática. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E ACÇÃO. ATELIER: DIREITO, CRIME E DEPENDÊNCIAS, 5, Braga, 2004. **Anais...** Braga: Editora da Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628c0c057e69_1.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2009.

RAMOS, M. N. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade do conhecer ao saber-ser. **Revista Teia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8-9, p. 1-13, jan./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view &path%5B%5D=12](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path%5B%5D=12)>. Acesso em: 21 maio 2008.

RASERA, E. F.; GUANAES, C.; JAPUR, M. Psicologia, ciência e construcionismos: dando sentido ao self. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, p. 157-165, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22468.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2010.

RIBEIRO, M. A. Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, n. 4, p. 141-151, 2003.

RIBEIRO, M. A.; UVALDO, M. C. C. Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 19-31, 2007.

RIBEIRO, M. Trabalho como base da formação: elementos de um currículo para educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2002. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm>>. Acesso em: 18 out. 2009.

RODRIGUES-MORENO, M. L. A educação para a carreira: aplicação à infância e à adolescência. In: TAVEIRA, M. C.; SILVA, J. T. **Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

ROGERS, C. **Psicoterapia e consulta psicológica**. Santos: Martins Fontes, 1974.

ROSAS, P. Construindo caminhos: uma abordagem histórica. In: OLIVEIRA, I. D. (Org.). **Construindo caminhos: experiências e técnicas em orientação profissional**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: R. T. Bertrand Brasil, 1995.

SÁ, C. P. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

SANTOS, O. B. **Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional**. 8. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1980.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 151-168.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 28 jun. 2009.

SAVICKAS, M. L. Career construction: a developmental theory of vocational behavior. In: BROWN, D. L. **Career choice and development**. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass Books, 2002. p. 149-205.

_____. The theory and practice of career construction. In: BROWN, S. D.; LENT, R. W. (Org.). **Career development and counseling: putting theory and research to work**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005. p. 42-70.

_____. Toward a comprehensive theory of career development: dispositions, concerns, and narratives. In: LONG, F. T. L.; BARAK, A. **Contemporary models in vocational**

psychology: a volume in honor of Samuel H. Osipow. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Um modelo para avaliação de carreira. In: LEITÃO, L. M. (Org.) **Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional**. Coimbra: Quarteto, 2004.

SAVICKAS, M. L.; NOTA, L.; ROSSIER, J.; DAUWALDER, J-L; DARTE, M. D.; GUICHARD, J. et al. Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. **Journal of Vocational Behavior**. Orlando/ Flórida, v. 75, p. 239–250, 2009. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&imagekey=B6WMN-4W6Y83T-1-1&_cdi=6939&_user=685731&_pii=S000187910900058X&orig=browse&_coverDate=12%2F31%2F2009&_sk=999249996&view=c&wchp=dGLzVzz-zSkWA&md5=bb07d8e71f87dce76d5e018b1c970513&ie=/sdarticle.pdf Acesso em: 17 abr. 2010.

SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS - SCANS. **What work requires of school**: a SCANS report for America 2000. Washington: United States Of Labour, 1991. Disponível em: <<http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf> >. Acesso em: 20 maio 2008.

SILVA, F. C. C. **Propor é resistir? Reflexões sobre o programa Integrar – Confederação Nacional dos Metalúrgicos/ Central Única dos Trabalhadores**. 2002.109 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

SILVA, F. F. **A escola e na construção de projetos profissionais: escolarização, imagens do trabalho e dos gêneros**. 2003.250 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio**. 2010. 239 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, F. P. P. Burnout: um desafio à saúde do trabalhador. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v. 2, n. 1, jun. 2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n15.htm>>. Acesso em: 31 jun. 2006.

SILVA, G. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout: um estudo com professores da rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 145-153, 2003.

SILVA, R. C. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.p. 159-174.

SILVA, R. F.; FRANCISCO, M. A. Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, 2009, p. 562-570. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022009000400007&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 9 maio 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, C. A. **Benefícios e malefícios do trabalho sob a ótica de adolescentes trabalhadores**. 2008. 159 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem e Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

SOARES - LUCCHIARI, D. H. P. (Org.) **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.

SPARTA, M. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 1-11, 2003.

SPINK, M. J. P. The Concept of Social Representations in Social Psychology. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993.

SULTANA, R. G. **Review of career guidance policies in 11 acceding and candidate countries - synthesis report**. Turim: European Training Foundation, 2003. Disponível em: <<http://schoolnet.gov.mt/guidance/Docs/Publication%20Career%20guidance%20-%20FINAL%20layout%20-%20300903.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2010.

SUPER, D. E. A life-span, life-space approach to a career development. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando/ Flórida, n. 16, p. 282-298, 1980.

_____. A theory of vocational development. **American Psychologist**, Washington/ DC, v. 8, n. 5, p. 185-190, 1953. Disponível em: http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl3?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=954925378935&svc.fulltext=yes>. Acesso em: 10 dez. 2007.

_____. Determinantes psíquicas da escolha profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 3-17, 1975.

SUPER, D. E.; BOHN, M. J. **Psicologia ocupacional**. São Paulo: Atlas, 1980.

SVERKO, B. Life roles and values in international perspective: Super's contribution through the work importance study. **International Journal Educational Vocational Guidance**, Dordrecht/ Holanda, v. 4, n. 1-2, p. 121-130, 2001.

TALAVERA, E. R.; LIÉVANO, B. M.; SOTO, N. M.; FERRER-SAMA, P.; HIEBERT, B. Competências internacionais para orientadores educacionais e profissionais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 1-14, 2004.

TAVEIRA, M. C. Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In: _____ . (Org.). **Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica**. Coimbra: Quarteto, 2005. p. 143-177.

_____. **Programação do desenvolvimento vocacional**. Departamento de Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <<https://woc.uc.pt/fpce/class/getmaterial.do?idclass=799&idyear=5>>. Acesso em: 24 out. 2009.

TAVEIRA, M. C.; SILVA, J. T. O uso das novas tecnologias na intervenção vocacional. In: TAVEIRA, M. C.; SILVA, J. T. (Org.). **Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008. p. 89-121.

TOLEDO, A. S. **As representações sociais do profissional de educação física construídas por profissionais de saúde**. 2003.76 p. Dissertação (Mestrado em Atividade Física e Saúde) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

TOLFO, S.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, n. 19, p. 38-46, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-71822007000400007&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 22 maio 2008.

TRACTENBERG, L.; STREUMER, J.; VAN ZOLINGEN, S. Career counseling in the emerging post-industrial society. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht/ Holanda, n. 2, p. 85-89, 2002.

UNEVOC - **Training of teachers/trainers in technical and vocation education. International project on technical and vocational education**. Paris: UNESCO, 1997.

UVALDO, M. C. C.; SILVA, F. F. Escola e escolha profissional – um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Org.). **Orientação vocacional ocupacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2009. p. 31-38.

UVALDO, M. C. C.; SILVA, F. F. Orientação profissional: uma experiência na escola. **LABOR – Revista do Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação profissional**, São Paulo, n. 1, p. 76-84, 2001.

VALLES, M. S. **Técnicas qualitativas de investigação social**: reflexão metodológica e prática profissional. Madrid: Síntesis Sociología, 1997.

VALORE, L. A. “O que você vai ser quando crescer”? O psicólogo, a escola e a orientação profissional: articulações possíveis. **Revista Eletrônica de Psicologia**. Curitiba, 2003, n. 2, p. 1-5. Disponível em: <<http://www.utp.br/psico.utp.online/site2/PDFs/o%20que%20vc%20vai%20ser.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2009.

VALORE, L. A. Orientação profissional em grupos na escola pública. Direções possíveis, desafios necessários. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Org.). **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 115-131.

VERGES, P. **Ensemble de Programmes Permettant L’Analyse des Evocations. EVOC2000**. Manuel. Version 5. 2002. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2008.

VILHJALMSDOTTIR, G. Outcomes of two different methods in career education. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Dordrecht/ Holanda, n. 7, p. 97-110, 2007.

VONDRACECK, F. W. The developmental perspective in vocational psychology. **Journal of Vocational Behavior**. Orlando/ Florida, v 59, n. 2, p. 252-261, 2001. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?ob=articlelisturl&_method=list&_articlelistid=1341396148&_sort=r&view=c&_acct=c000050221&_version=1&_urlversion=0&_userid=10&md5=c70db5ab7c1b6a012beefa5d08c9b693>. Acesso em: 8 nov. 2009.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa em representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. P.149-186.

WATSON, M.; MCMAHON, M. Children’s career development: a research review from a learning perspective. **Journal of Vocational Behavior**. Orlando/ Florida, v. 67, n. 2, p. 119-132, 2005. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?ob=articlelisturl&_method=list&_articlelistid=1341374511&_sort=r&view=c&_acct=c000050221&_version=1&_urlversion=0&_userid=10&md5=2323ad5f486fafb9e04e0846f1ee167d>. Acesso em: 8 mar. 2010.

WATTS, A. G. Career education for young people: rationale and provision in the UK and others European countries. **International Journal Educational Vocational Guidance**, Dordrecht/ Holanda, v. 1, n. 3, p. 209-222, 2001.

WATTS, A. G.; FRETWELL, D. H. **Public policies for career development: case studies and emerging issues in developing and transition economies.** Washington, DC: World Bank, 2004. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Case_Studies_EmergingIssues.pdf>. Acesso em: 25 maio 2010.

WATTS, A. G.; SULTANA, R. G. Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. **International Journal Educational Vocational Guidance**, Dordrecht/Holanda, v. 4, p. 105–122, 2004.

WHITAKER, D. C. A. **Envelhecimento e poder: a posição do idoso na contemporaneidade.** Campinas: Alínea, 2007.

_____. **Escolha da carreira e globalização.** 11. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1997.

WHITAKER, D. C. A.; ONOFRE, S. A. Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 45-55, 2006.

WICKWIRE, P. N. An AACE snapshot of career education from 1970 to the present. In: HOYT, K. B. (Org.). **Career education: history and future.** Oklahoma: National Career Development Association: Oklahoma, 2005. p. 127-134.

YOUNG, R. A.; COLLIN, A. Introduction: constructivism and social constructionism in the career field. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando/ Florida, v. 64, n. 3, p. 373-388, 2004. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=articlelisturl&_method=list&_articlelistid=1341407114&view=c&_acct=c000050221&_version=1&_urlversion=0&_userid=10&md5=8496c3339e24b4c316c8bc5255bc7ec6>. Acesso em: 8 jan. 2010.

YOUNG, R. A.; VALLACH, L.; COLLIN, A. A contextual explanation of career. In: BROWN, D. L. **Career choice and development.** 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. p. 206-250.

YOUNG, R. A.; VALLACH, L. The construction of career through goal-directed action. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando/ Florida, v. 64, n. 3, p. 499-514, 2004. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6WMN-4BT8G0K-3-1&_cdi=6939&_user=685731&_pii=S0001879104000144&_orig=browse&_coverDate=06%2F30%2F2004&_sk=999359996&view=c&wchp=dGLzVlz-zSkzV&md5=412f28e1f560cf5670c2ba39e7183090&ie=/sdarticle.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. C. Trabalhando com saúde: trabalho e transtornos mentais graves. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 175-183, jan./abr. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu,.....
professor do Colégio....., concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa: **“Representações Sociais de Professores Sobre a Preparação Para o Trabalho no Contexto da Educação Básica”**, desenvolvida pela mestrandia Izildinha Maria Silva Munhoz, sob orientação da Prof^a Dr^a Lucy Leal Melo-Silva, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP - USP). O estudo pretende contribuir para a área da orientação vocacional no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa totalmente gratuita, com adesão voluntária dos professores, que não oferece riscos à saúde do participante e nenhum problema ou ônus financeiro para a Escola/ Instituição/ Professores Participantes. Salienta-se que não será realizado qualquer procedimento que não esteja relacionado com a pesquisa.

As atividades para a coleta de dados consistirão em um encontro com grupo de professores que lecionam no mesmo nível de ensino, a ser realizado, na medida do possível, na escola de origem, em horário definido junto aos professores e pré-acordado com a direção da escola, de forma que não haja nenhum ônus para os participantes. Os dados coletados através de gravações de áudio serão utilizados para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa, sem que haja exposição dos participantes ou escola. Em caso de interesse por parte da Escola/ Instituição/ Professores Participantes será realizada uma palestra sobre a temática da educação para a carreira. Os resultados da pesquisa serão apresentados, caso haja interesse, após a defesa da dissertação de mestrado.

Declaro, portanto, estar informado sobre as condições para minha participação na presente pesquisa, tendo compreendido com clareza os procedimentos aos quais serei submetido/a, estando ciente de que:

- a) Estou aceitando voluntariamente a participação nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso;
- b) Se não concordar em participar deste estudo ou interromper minha participação, não terei qualquer tipo de constrangimento ou repreensão na escola em que atuo.
- c) A minha participação consistirá em fazer parte de um encontro com grupo de professores, com duração aproximada de duas horas, para discutir questões pertinentes a preparação para o trabalho no contexto da escola básica.
- d) Os encontros serão gravados em fita de áudio, mas não serei identificado, nem a escola em que trabalho.
- e) Se julgar necessário, poderei contar com a assistência da pesquisadora responsável, a partir de agendamento prévio, para possíveis esclarecimentos sobre o tema e caso haja necessidade de suporte emocional decorrentes de questões mobilizadas pelo estudo.

____/____/____

Assinatura do participante

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Izildinha Maria Silva Munhoz</i> – Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP - USP). E-mail: nimunhoz@terra.com.br - <i>Prof^a. Dra. Lucy Leal Melo-Silva</i> - Docente do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP - USP E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

APÊNDICE B - Carta de Apresentação da Pesquisa aos Diretores

Prezado Diretor/a,

Somos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP-SP) e gostaríamos de solicitar autorização para convidar os professores para participar da pesquisa: **“Representações sociais de professores sobre a preparação para o trabalho no contexto da educação básica: implicações na educação para a carreira”**, sob responsabilidade da mestranda Izildinha Maria Silva Munhoz e orientação da Prof^a Dr^a Lucy Leal Melo-Silva. O objetivo do estudo consiste em identificar as representações sociais de professores do ensino fundamental e médio - de escolas públicas e particulares, sobre a preparação para o trabalho no contexto escolar, para identificar comportamentos, condutas e práticas pertinentes à educação para a carreira.

Trata-se de uma pesquisa totalmente gratuita, que conta com a participação voluntária dos professores, não oferece riscos à saúde do participante e nenhum problema ou ônus financeiro para a Escola/ Instituição/ Professores Participantes. Salienta-se que não será realizado qualquer procedimento que não esteja relacionado com a pesquisa. Os educadores assinarão um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, em anexo, caso queiram participar da pesquisa. As atividades para a coleta de dados consistirão em um encontro com três grupos de professores que lecionam no mesmo nível de ensino: um grupo com professores das séries iniciais, outro com professores das séries terminais do ensino fundamental e um terceiro grupo com professores do ensino médio, a serem realizados, na medida do possível, nas escolas de origem, em horário definido junto aos professores e pré-acordado com a direção da escola, de forma que não haja nenhum ônus para os professores. As sessões serão gravadas e transcritas na íntegra.

Há que se acrescentar que os dados coletados serão utilizados para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa, sem que haja exposição dos participantes ou escola. Em caso de interesse por parte da Escola/ Instituição/ Professores Participantes será realizada uma palestra sobre a temática da educação para a carreira. Os resultados da pesquisa serão apresentados, caso haja interesse, após a defesa da dissertação de mestrado. Para viabilizar a realização da pesquisa, solicitamos sua permissão para convidar os professores que atuam na escola em V. S^a dirige para participarem da investigação, assim como para realizar os encontros com o grupo em horário que não seja prejudicial ao andamento das atividades escolares e administrativas.

Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Izildinha Maria Silva Munhoz
(Mestranda)

Prof^a Dra Lucy Leal Melo-Silva
(Professora - Orientadora do Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da FFCLRP- USP)

<p>- <i>Izildinha Maria Silva Munhoz</i> – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP - USP). E-mail: nimunhoz@terra.com.br</p> <p>- <i>Prof^a. Dra. Lucy Leal Melo-Silva</i> – Pesquisadora responsável. Docente do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP - USP. E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br</p>

APÊNDICE C - Carta de Apresentação da Pesquisa aos Professores

Prezado/a Professor/a

Tem esta o objetivo de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “**Representações Sociais de Professores Sobre a Preparação Para o Trabalho no Contexto da Educação Básica: Implicações na Educação Para a Carreira**”, desenvolvida por Izildinha Maria Silva Munhoz, sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP).

O estudo pretende contribuir para a área da orientação vocacional no contexto escolar. Ao se buscar as representações construídas pelos educadores, pretende-se captar as crenças, percepções, atitudes e imagens que os educadores possuem sobre a preparação para o trabalho dos alunos na educação básica, para identificar comportamentos, condutas e práticas pertinentes à educação para a carreira.

As atividades para a coleta de dados consistirão em um encontro com grupo de professores que lecionam no mesmo nível de ensino, a serem realizados na medida do possível, nas escolas de origem, em horário pré-acordado com a direção da escola. Os dados coletados, através de gravações de áudio, serão utilizados para fins acadêmico-científicos e serão tratados de maneira sigilosa, sem que haja exposição dos participantes ou escola. Em caso de interesse por parte da Escola/Instituição será realizada uma palestra sobre a temática da educação para a carreira, bem como poderão ser apresentados os resultados da pesquisa (após a defesa da dissertação de mestrado).

Caso deseje participar entregue esta folha, com a ficha de identificação anexa respondida, para que possamos entrar em contato quando da formação dos grupos; caso não seja de seu interesse, por favor, devolva em branco. Qualquer dúvida entre em contato conosco através do telefone e/ou e-mail abaixo.

Desde já agradecemos sua atenção,

Izildinha Maria Silva Munhoz
Psicóloga CRP 04/9633

- *Izildinha Maria Silva Munhoz* – Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP-USP). E-mail: nimunhoz@terra.com.br
- *Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva* – Pesquisadora responsável. Docente do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP. E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br

APÊNDICE D1 - Ficha de Identificação para Participação na Pesquisa

Nome: _____ Telefone para contato: _____

Residência: _____ Bairro: _____

Idade:

Sexo:

Nível de ensino em que atua:

Período em que trabalha

	Manhã	Tarde	Noite
1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental	()	()	()
5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental	()	()	()
1ª a 3ª séries do Ensino Médio	()	()	()

Disciplinas que leciona nesta escola: _____

Tempo de serviço

1 a 5 anos	()
6 a 10 anos	()
11 a 15 anos	()
16 a 20 anos	()
Mais de 20 anos	()

Vínculo empregatício

Efetivo	()
Contratado	()

Formação Acadêmica

Graduação:

Instituição:

Pós-Graduação:

Instituição:

Disponibilidade para a pesquisa (duas horas) – se possível, colocar o horário						
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado
Manhã						
Tarde						
Noite						

APÊNDICE D2 – Ficha de Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino () Masculino ()

Nível de ensino em que atua (nesta escola ou em outras que leciona):

	Manhã	Tarde	Noite
1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental	()	()	()
5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental	()	()	()
1ª a 3ª séries do Ensino Médio	()	()	()

Disciplinas e séries que leciona (nesta escola ou outras em que leciona):

Tempo de serviço

1 a 5 anos ()
 6 a 10 anos ()
 11 a 15 anos ()
 16 a 20 anos ()
 Mais de 20 anos ()

Carga semanal de trabalho: aulas e atividades extra-sala (Vice-direção/coordenação/etc)

Nesta escola Aulas: _____ Atividades Extra-sala: _____

Em outras escolas Aulas: _____ Atividades Extra-sala: _____

Formação Acadêmica

Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

_____ Ano de conclusão: _____

Faculdade/Universidade: _____

Pós-Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

_____ Ano de conclusão: _____

Faculdade/Universidade: _____

APÊNDICE E - Convite Participação na Pesquisa

Prezado Professor/a: _____

Seu nome foi selecionado para participar da pesquisa sobre questões relacionadas à orientação vocacional no contexto escolar, para compor o grupo de professores que lecionam de ___ à ___ séries do Ensino _____. Contamos com sua presença no dia _____, _____, às _____ horas, na sala _____, com disponibilidade de permanecer até às _____ horas.

Certos de sua presença.

Agradecemos,

- Izildinha Maria Silva Munhoz – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP-USP). E-mail: nimunhoz@terra.com.br

- Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva – Pesquisadora responsável. Docente do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP. E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br

APÊNDICE F – TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Distribuição da amostra (n=77), em função das características sócio-demográficas e disciplinas lecionadas

DADOS	CATEGORIAS	f	%
Escola	A	23	29,9
	B	32	41,5
	C	33	28,6
Idade	21 a 30	26	33,8
	31 a 40	27	35,1
	41 a 50	14	18,1
	51 a 60	10	13,0
Sexo	Feminino	55	71,4
	Masculino	22	28,6
Nível de Ensino	1ª a 4ª séries (EF)	29	37,6
	5ª a 8ª séries (EF)	22	28,6
	1ª a 3ª séries (EM)	26	33,8
Disciplinas*	Todas (1ª a 4ª EF)	14	12,3
	Português	19	16,7
	Matemática	16	14,0
	Ciências	09	7,9
	História	09	7,9
	Geografia	07	6,1
	Biologia	03	2,6
	Química	04	3,5
	Física	03	2,6
	Língua Inglesa	05	4,4
	Língua Espanhola	01	0,9
	Redação	09	7,9
	Literatura	04	3,5
	Ensino Religioso	03	2,6
	Filosofia	03	2,6
	Sociologia	02	1,8
	Informática	02	1,8
Artes	01	0,9	
Tempo de Serviço	01 a 05 anos	25	32,5
	06 a 10 anos	17	22,1
	11 a 15 anos	12	15,6
	16 a 20 anos	07	9,0
	+ de 20 anos	16	20,8
Formação Acadêmica	Licenciatura	77	100
	Nenhuma	24	31,2
	Pós-Graduação Especialização	51	66,2
Mestrado	2	2,6	

Fonte: Ficha de Caracterização dos Participantes (Apêndice D2)

* O número de disciplinas lecionadas ultrapassa o número de professores porque há professores que lecionam mais de uma disciplina

APÊNDICE G - Roteiro para Realização do Grupo Focal (*Check list*) e Instrução Inicial

I. OBJETIVOS DA PESQUISA

I.1. GERAL:

- Investigar as representações sociais de professores do ensino fundamental e médio, que atuam nas esferas pública e particular, sobre a preparação para o trabalho no contexto da educação básica.

I.2. ESPECÍFICOS:

- Identificar os núcleos centrais e elementos periféricos das representações sociais dos professores construídas sobre a Preparação Para o Trabalho no contexto da Educação Básica.

- Identificar a ancoragem e a objetivação das representações sociais dos professores construídas sobre a Preparação Para o Trabalho no contexto da Educação Básica.

- Identificar junto aos professores, a partir das representações sociais, as práticas escolares que podem ser consideradas como Educação para a Carreira.

- Identificar conteúdos e habilidades que precisam ser trabalhados com os professores para prepará-los para desenvolver a Educação Para a Carreira junto aos alunos, de forma intencional e sistemática.

II. ROTEIRO DO GRUPO FOCAL: *Check List*

II. 1. Materiais

- Dois gravadores
- Pilhas
- Fitas K-7 (para 3 horas de gravação)
- Identificação para os participantes (crachás)
- Folhas sulfite em branco (com margem ao lado para anotar impressões e prancheta)
- Lanche
- Lápis e canetas

II. 2. FORMULÁRIOS:

- Roteiro
- TCLE (o dobro do número de participantes)
- Ficha de caracterização dos participantes
- Folha para anotar as palavras evocadas

II. 3. Preparando a sala

- Chegar mais cedo
- Ver o número de cadeiras e posicionar
- Posição do moderador e dos observadores
- Testar os gravadores
- Ver mesa para o lanche: servir antes!

II. 4. RECEBENDO OS PARTICIPANTES

- Cumprimentar individualmente
- Iniciar conversas leves com moderadores e anotadores → descontrair
- Pedir para preencherem o TCLE e dados de identificação
- Fornecer os crachás (colocar os nomes)
- Numerar os lugares (como serão identificados os participantes)
- Não esperar mais que 10/15 minutos do horário para começar o grupo
- Permitir a entrada dos retardatários (os anotadores recebem, dão as instruções e indicam a cadeira)

III. INICIANDO O GRUPO → LIGAR GRAVADORES

III.1. Instrução inicial

Em primeiro lugar eu gostaria de agradecer o fato de vocês estarem aqui. Sei que para o professor o tempo é precioso e espero poder colaborar com este trabalho para a atividade profissional de vocês.

Gostaria de pedir que preenchessem a ficha sobre dados profissionais de vocês e lessem com atenção o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que vocês estão recebendo para assinar, é um documento exigido quando se faz pesquisa com seres humanos, no qual estão descritos os procedimentos éticos em relação à pesquisa, que eu gostaria de reafirmar: as atividades no grupo serão gravadas, por meio de dois gravadores, mas os dados são confidenciais e de nenhum modo vocês serão identificados.

Gostaria de pedir ainda que o que for dito aqui, inclusive a temática, não fosse comentado com os colegas, até a próxima _____, dia ___/___, para não influenciar os dados dos próximos grupos.

Este trabalho tem como objetivo fazer um estudo exploratório para verificar a possibilidade de se realizar orientação vocacional no contexto da educação básica. Por esse motivo, vocês foram selecionados e agrupados de acordo com a fase de ensino na qual lecionam nesta escola. Nós vamos conversar sobre algumas questões que são importantes para o nosso objetivo e para quem atua na escola. O mais **importante no grupo é que cada um expresse a sua opinião e sinta-se à vontade para emitir suas respostas. Não estamos preocupados se vocês sabem, do ponto de vista científico, mas sim com a opinião de vocês: sobre o que pensam sobre o assunto em questão.**

O meu papel aqui é de introduzir o assunto, propor algumas questões para que vocês conversem sobre o tema. O importante é que sejam espontâneos e participativos, lembrando que toda participação será valiosa para nós. Temos duas colaboradoras: _____ e _____ que vão nos ajudar na realização dessa atividade. Espero que possamos desenvolver bem a nossa tarefa de hoje. De qualquer forma quero reforçar o meu agradecimento por estarem aqui.

APÊNDICE H - Roteiro de Entrevista do Grupo Focal (Para anotações)**GRUPO:** _____**DATA:** ____/____/____**I. ATIVIDADE INDIVIDUAL (10 MINUTOS)**• **PRIMEIRA INSTRUÇÃO:**

“A legislação brasileira estabelece como um dos objetivos da educação básica a preparação para o trabalho. Para iniciarmos a nossa atividade, eu pediria que vocês escrevessem nesta folha que receberam:, no item 1, pelo menos quatro palavras, frases ou expressões que, espontaneamente, sem pensar muito, lhes vêm à cabeça ao ouvir a expressão: preparação para o trabalho”. **(Após se certificar que todos acabaram)**

• **SEGUNDA INSTRUÇÃO:**

“No item 2: Entre as palavras que vocês escreveram, selecione as duas palavras mais importantes para representar preparação para o trabalho”. **(Após se certificar que todos acabaram)**

II. ATIVIDADE GRUPAL:

• **TERCEIRA INSTRUÇÃO:** “Por favor, agora eu gostaria que vocês lessem todas as palavras que escreveram para o grupo” (Moderador e Observador Anotam. Quando todos tiverem falado)

• **QUARTA INSTRUÇÃO:** “Agora falem sobre as palavras mais importantes para representar preparação para o trabalho” **(Moderador e Observador Anotam)**

• **QUINTA INSTRUÇÃO:** “Eu gostaria de pedir agora, que cada um explicasse brevemente para o grupo as razões da escolha das duas palavras mais importantes e que procurassem discutir sobre a preparação para o trabalho no contexto da educação básica”. **(verificar nas palavras e nos motivos das escolhas ganchos para as questões/ senão PERGUNTAR:**

1. “Que competências são necessárias para uma pessoa para ser bem preparada para o trabalho hoje e no futuro?”

2. “Que relação vocês podem dizer que existe entre educação e trabalho? E Entre escola e trabalho?”

Sobre a “Preparação para o trabalho” o que se poderia dizer em relação:

3. “Contribuição da escola na preparação para o trabalho. (Nível em que deve ocorrer: EF, EM ou ES?”

4. No nível em que você ensina: _____, de que forma você acha que poderia contribuir para ajudar os alunos na preparação para o trabalho?”

5. “O que vocês acham que precisariam para preparar melhor os alunos?”

III. ENCERRANDO O GRUPO:

• Avisar do encerramento e pedir que todos façam uma **observação final** sobre as atividades do grupo.

APÊNDICE I - Folha de Registro da Atividade Inicial**Item 1:**

Item 2:

APÊNDICE J - Frequências dos grupos de palavras mais emitidas pelos professores (n=80), fornecida pelo NVivo 8.

PALAVRA	f
PALAVRA	702
1. Trabalho+trabalhos	469
2. Aluno+alunos	364
3. Escola+escolas+escolar	346
4. Professor+professora+professoras+professores	200
5. Profissão+profissões	192
6. Família+familiar+famílias+mamãe+papai+pais+mãe	180
7. Conhecimento+conhecimentos+Conhecer	157
8. Estudo+estudos+estudar+escolaridade	155
9. Escolha+escolhas+escolher+escolherem+escolheram	135
10. Preparação (PPT)	116
11. Profissional+profissionais	106
12. Formação+qualificação+qualificar+capacitação+treinamento+treinar	106
13. Objetivo+objetivos+metas+meta+sonho+sonhos	105
14. Tempo	104
15. Convivência+conviver+convívio+interação+relacionamento+relacionar+vivência	103
16. Prazer+prazeroso+prazerosa+realização+satisfação+satisfeito+realizada+feliz+felicidade	102
17. Educação+educacional	96
18. Faculdade+faculdades+universidade+universidades	95
19. Aprender+aprendizado	94
20. Competência+competências	84
21. Dinheiro+remuneração+remunerado+financeiro+salário+sobrevivência	78
22. Habilidade+habilidades	77
23. Disciplina+disciplinado+aplicação	77
24. Valores+valor	76
25. Experiência+experiências+prática	74
26. Afetividade+afetiva+afeto+carinho+Emoção+emoções+emocional+emocionalmente	73
27. Respeito+respeitar	73
28. Responsabilidade+responsabilidades+responsável	65
29. Curso+cursos	65
30. Oportunidade+oportunidades	65
31. Preparada+preparado+preparados+preparo	64
32. Atividade+atividades	63
33. Motivação+interesse+vontade+disposição	61
34. Amor+amar+paixão+apaixonado+gostar+goste	57
35. Vocação	53
36. Desenvolvimento+desenvolver	50
37. Dedicção+dedicar	49

38. Mercado	48
39. Iniciativa+empreendedor+empreendedorismo	47
40. Informação+informações	47
41. Matemática	45
42. Dificuldade+dificuldades	43
43. Médico+Medicina+médicos+médica	42
44. Futuro	39
45. Opções+opção	37
46. Leitura	37
47. Técnico	35
48. Consciência+consciente	35
49. Vestibular	34
50. Compromisso+comprometimento	33
51. Conteúdo+conteúdos	33
52. Maturidade+Prontidão+amadurecimento	31
53. Orientação+orientações	30
54. Determinada+determinadas+determinado	29
55. Raciocínio	28
56. Português	27
57. Ética+moral	26
58. Engenharia	25
59. Mudança+mudanças+transformação+transformar	24
60. Atitudes+atitude	23
61. Pesquisa	22
62. História	22
63. Possibilidade+possibilidades	20
64. Carreira	20
65. Criatividade+criar	20
66. Equipe	20
67. Planejamento	19
68. Inteligência+inteligências	18
69. Computador+computação+Informática	18
70. Mestrado	18
71. Perseverança	17
72. Leque	16
73. Autonomia	16
74. Ciência+ciências+científico	16
75. Intelectual+intelectualmente	16
76. Química	15
77. Vocacional	14
78. Capacidade+capacitado+capacitados	14
79. Geografia	13
80. Segurança+seguro	12

Fonte: Programa NVivo 8 – *corpus B* da pesquisa

APÊNDICE K - Modelo de Análise das Representações da Preparação para o Trabalho

TEMÁTICAS	FALAS	REPRESENTAÇÕES ASSOCIADAS À PPT
<p>PPT remete a:</p> <p>Exigências do trabalho: → Conhecimento e responsabilidade social</p> <p>Competências: → Atitudes: responsabilidade</p> <p>→ Vocação: gostar do que faz</p> <p>Escolha profissional: → Muitas vezes determinada pelo status/ retornos da profissão (Med)</p> <p>Responsável</p> <p>→ Deveria ser pela vocação: gostar, ter uma inclinação para</p> <p>→ Deveria levar em conta a função social da profissão</p> <p>Competências: → Conhecimentos</p> <p>Importância do Estudo: garante trabalho melhor</p> <p>(Posteriormente e fala deste professor muda – ver * p.11)</p> <p>→ Atitudes: dedicação</p>	<p>JUSTIFICATIVA DAS PALAVRAS</p> <p>Eu escolhi a análise de questões por que <u>quando você vai trabalhar pressupõe precisa analisar o que você vai fazer e sempre que você estiver fazendo uma coisa, você tem que ter responsabilidade de saber o que isso vai causar, então por isso eu coloquei as duas.</u></p> <p>Eu coloquei <u>responsabilidade e vocação, porque.. é... Eu verifico por exemplo é... no comportamento das pessoas que trabalham com saúde, é... claro que isso não é geral, mas eu vejo muito, principalmente alguns médicos recém formados, que eles, talvez a escolha, ela não foi nem responsável, nem muito menos por vocação. Ela foi muito mais... talvez, movida por, talvez um status porque infelizmente no nosso país, as profissões, o trabalho, acaba tendo esse apelo.</u></p> <p>E eu acho que hoje falta muito é... em todas as áreas é... que haja realmente <u>que as pessoas escolham as profissões, o trabalho que vão, que vão ter, por vocação, mas acima de tudo sabendo que trabalho, que aquilo tudo que eles desenvolvem na atividade deles tem uma responsabilidade tanto pessoal quanto um impacto disso na sociedade.</u></p> <p>Eu já optei por estudo, é... o aluno tem que optar por uma.. é... é... Saber escolher sua profissão, sua vocação. <u>No Ensino Médio, quando ele tem que fazer a escolha a profissão vai ser determinada por esse estudo, por essa dedicação absoluta ao estudo. Então quanto melhor preparada estiver a pessoa, melhor trabalho ela possivelmente poderá a ter, né. Melhores frutos ela poderá estar colhendo lá amanhã.</u></p> <p>E a dedicação, é claro, diretamente ligada ao esforço, ao sacrifício que o estudar é... o esforço, é sacrifício. <u>Depois quando você está trabalhando, pra que você se mantenha, né, no trabalho, pra que você possa se segurar no seu trabalho, você tem que ficar constantemente dedicando (...)</u> Por isso que estudo é o primeiro caminho pra você chegar lá, ter uma profissão melhor... É definir, ter dedicação absoluta, isto é o centro.</p> <p>Estudo e vontade porque <u>hoje em dia a pessoa tem que ter uma formação acadêmica ampla, ela tem que procurar se, por exemplo, se ela vai fazer uma faculdade, uma graduação que abra</u></p>	<p>Para trabalhar um profissional precisa conhecer bem as suas funções e ter responsabilidade com as conseqüências do seu trabalho (função social do trabalho)</p> <p>Medicina é uma das profissões mais valorizadas socialmente</p> <p>Há pessoas que escolhem devido aos retornos financeiros que a profissão dá e não porque gostam, porque tem vocação</p> <p>Vocação = gostar do que faz, ter inclinação para.</p> <p>A escolha profissional deve levar em conta a vocação</p> <p>Ao desenvolver sua atividade profissional a pessoa precisa ter responsabilidade pessoal e social</p> <p>Estudo garante emprego melhor: para se obter um bom trabalho o estudo é o primeiro caminho</p> <p>Para garantir o trabalho é preciso uma dedicação absoluta e constante</p> <p><i>(Estudo e dedicação: são as palavras que constituem a estrutura da PPT na evocação livre)</i></p>

<p>Competência: → Conhecimentos: formação acadêmica ampla (estudo) → Vontade</p> <p>Escolha profissional: → Curso que forneça uma formação acadêmica ampla que permita se adaptar a um mercado competitivo</p> <p>→ Ter vontade de trabalhar na área (vocação)</p> <p>Escolha da profissão: levar em conta → Vocação → A remuneração que o mercado de trabalho oferece</p> <p>Função da escola – Ensino Médio: → Preparar para o vestibular</p> <p>→ Faz a ponte entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior</p> <p>PPT no Ensino Médio: → O professor pode ajudar na escolha</p> <p>→ Escolha orientada: analisar com eles as oportunidades que a sociedade oferece (não escolher apenas pelo que tem vontade).</p>	<p><u>um leque maior de oportunidades, por que hoje o mercado anda muito concorrido e você, às vezes se especializando numa área só você vai enfrentar uma concorrência desleal. É... e hoje o que acontece, às vezes a pessoa, ela se forma naquilo que ela tem vontade e... depois acaba não exercendo.</u> Ela vai prestar um concurso público ou algo que ofereça um salário melhor, né, já que <u>algumas profissões não têm às vezes um significado, a valorização que deveriam ter. Então muitas vezes o que está acontecendo é isso, a pessoa às vezes se forma numa determinada área e vai atuar em outra, ou atua nas duas. Trabalha naquilo que tem vontade, mas às vezes não é o suficiente pra ela, trabalha num outro serviço, num outro emprego pra poder suprir a questão financeira.</u> Então por isso eu coloquei estudo por que ela tem que ter um, um leque de conhecimentos e a vontade de trabalhar naquela área ali, ela tem que se nortear por isso aí.</p> <p>A nossa escola é muito propedêutica. O negócio <u>é preparar o menino pra fazer um vestibular, não é o estágio seguinte.</u> Agora, pro trabalho, <u>eu acho que o que eu posso fazer, eu acho que o que nós podemos oferecer é algum tipo de orientação pra ele escolher uma, da melhor maneira possível a sua escolha, a sua especialização, a sua profissão, por que nós não estamos preparando para o trabalho, nós estamos preparando pra ele fazer, para ele entrar na faculdade.</u></p> <p>-- Fazendo uma ponte, né</p> <p>Então por isso que eu coloquei <u>uma escolha orientada, nós adultos vamos tentar orientar, né, e analisar com eles as oportunidades que a sociedade oferece. Por que às vezes o cara quer alguma coisa, mas de que adianta, ele não vai ter emprego depois.</u> Ele tem que fazer uma coisa mais racional. Então eu acho que a única colaboração, <u>a única contribuição que nós poderíamos dar no momento do ensino médio, do jeito que ele é proposto pra nós, do jeito que ele está dado dentro da, da estrutura do ensino brasileiro é... Tentar colaborar com os meninos, contribuir com os meninos da melhor maneira possível pra ajudar pra fazer uma escolha pra uma carreira acadêmica que vá profissionalizá-los bem</u></p>	<p>Um profissional precisa ter uma formação acadêmica ampla para aumentar as chances de inserção em um mercado de trabalho competitivo</p> <p>Na escolha da profissão deve-se levar em conta não apenas o que tem vontade de fazer, mas também o mercado de trabalho, a remuneração que a profissão possibilita</p> <p>Vocação = vontade de trabalhar em uma área</p> <p>A função do Ensino Médio é preparar para o vestibular, não para o trabalho</p> <p>A PPT no Ensino Médio seria orientar o aluno para fazer uma boa escolha:</p> <p>Contribuição do professor na PPT: analisar com os alunos as oportunidades que a sociedade oferece e não escolher apenas pelo que tem vontade</p> <p>“Contribuir com os meninos da melhor maneira possível pra ajudar pra fazer uma escolha pra uma carreira acadêmica que vá profissionalizá-los bem”</p>
<p>Atitudes: → Disciplina: o aluno disciplinado e eficiente é o</p>	<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p> <p>Eu acho que nós temos um dado que é a... a tentativa de ajudar às vezes os alunos nossos a disciplinar. Por que trabalho exige uma disciplina MUITO puxada, e ele infelizmente não é disciplinado. (...) <u>O que nós podemos</u></p>	<p>Um profissional bem preparado precisa ter</p>

<p>que faz uma coisa de cada vez</p> <p>PPT → ajudar o aluno a se disciplinar</p> <p>→ A disciplina é necessária em todos os momentos da nossa vida</p> <p>Habilidades interpessoais: saber ouvir, respeitar, aceitar o outro, pensar mais pra responder, para falar, agir.</p> <p>Aprende-se a conviver a todo o momento, inclusive com o aluno</p> <p>Habilidades práticas: dominar as tecnologias</p> <p>É preciso ter iniciativa, não se acomodar com a tecnologia</p> <p>Atitudes: → Iniciativa</p> <p>Alunos: → Sem iniciativa, está acostumado a receber tudo pronto.</p> <p>→ Não se mostram preocupados em desenvolver o hábito de</p>	<p><u>trabalhar nesse sentido: competência, né, eu acho que é.. tentar ajudá-los a ser mais disciplinados. E eu costumo trabalhar muito, bater muito na cabecinha deles que o disciplinado é aquele que consegue fazer uma coisa de cada vez. Por que o aluno que está distraído, que está, por exemplo, está fazendo outra coisa na minha aula, eu falo assim: não é assim que você vai ser eficiente. <u>Você não consegue ser eficiente querendo fazer duas coisas ao mesmo tempo. Você tem que se disciplinar, você tem que se dominar. Você tem que ser capaz de: agora é aula disso, desse conteúdo, fique nele, que você vai ser eficiente!</u></u></p> <p>Essa disciplina, que ela é necessária em todos os momentos da nossa vida, não só no trabalho, mas em todos os momentos da nossa vida. Eu julgo MUITO importante, eu faço esse treino TODOS os dias. (...) Saber ouvir, saber falar... saber respeitar.. pensar mais pra responder.., pensar mais para tomar uma atitude. <u>Sabe, às vezes eu me pergunto assim: “eu gostaria de assistir minha aula?” “Gostaria que meu professor fizesse isso comigo?” “Gostaria que meu professor me desse essa atividade?” Então aquela coisa do conviver, do aceitar o outro, do saber falar na dosagem certa, sem exageros, e sem falar menos também, isso é importantíssimo, acho difícil demais a questão da convivência.</u></p> <p><u>Agora, você falou em competência também né, não dá pra você fazer mais NADA, NADA, NADA sem a tecnologia. Não tem como você sair de casa pra trabalhar, você... Receber informação, trocar informação, se atualizar, não tem como comunicar: a comunicação hoje é tecnológica, né. E no trabalho a primeira coisa que eles vão te perguntar é: “Qual é o seu grau de formação em uma tecnologia?”</u></p> <p><u>Eu acho que uma das coisas que a gente deve procurar desenvolver é a iniciativa (...) hoje em dia a maioria desses meninos às vezes até dominam o aspecto básico da máquina, mas ele não sabe, por exemplo é... é... escrever um texto sozinho. A redação dele em geral não é boa, e ele também não toma iniciativa de buscar também, por ele próprio, saber isso não. Ele vai fazer uma pesquisa, ele vai lá no Google digita o nome “Manuel Bandeira” e sai tudo pronto. Então ele dá um control C, control V aparece tudo lá. Esse aluno está muito acostumado a receber tudo pronto, né. Falta às vezes aquela, aquela, aquela, aquele tchan de falar: “eu vou”, “eu quero saber”, “eu preciso saber”, né?</u></p> <p><u>Pra eu pedir, pra eu conseguir, por exemplo, um local de trabalho é... ou me despontar,</u></p>	<p>Disciplina</p> <p>Concepção de disciplina: fazer uma coisa de cada vez, concentrar-se no que está fazendo, controla-se</p> <p>PPT no Ensino Médio: ajudar ao aluno a ser disciplinado</p> <p>Saber conviver: saber ouvir, respeitar, aceitar o outro, pensar mais pra responder, para falar, agir.</p> <p>Dominar as tecnologias: o domínio de tecnologias é necessário ao bom desempenho profissional</p> <p>Iniciativa: saber buscar o conhecimento</p> <p>O uso dos recursos que a tecnologia oferece pode facilitar, mas também pode acomodar o aluno</p> <p>O aluno está acostumado a receber tudo pronto e não tem iniciativa para buscar o seu próprio conhecimento</p> <p>No mundo do trabalho não</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>leitura, tanto no estudo, quanto de informações sobre o mundo que o cerca, inclusive o mundo do trabalho</p> <p>O jovem deveria se preocupar com o seu futuro ao longo da sua vida escolar, para não deixar tudo para o fim do Ensino Médio</p> <p>Sistema de Ensino: → Ensino Superior: as faculdades não estão ajudando a formar profissionais que saibam trabalhar</p> <p>Competências laborais:</p> <p>Habilidades Interpessoais: → Trabalhar em grupo: aceitar o outro, aceitar a diferença, respeitar o que o outro pensa, completar uma idéia, interagir, conviver</p>	<p>principalmente nesse mundo competitivo que <u>tem hoje, às vezes a questão não é só o aspecto intelectual (...)</u> <u>Desenvolver o hábito da leitura, eu acho que a competência, o importante é a leitura, tanto de, de..., é., é..de textos que auxiliam no estudo até uma leitura de mundo, né, independente.</u> <u>O que o mercado quer de mim? Que profissional eu vou ser? Principalmente para o aluno do ensino médio, está na hora dele já ir pensando nisso. Deve ser que às vezes ele fica aquela coisa assim, ele só vai pensar nisso no final do terceiro ano...</u></p> <p><u>Eu acho que é uma preocupação (com a questão do trabalho/ carreira) que ele tem que ir acalentando também ao longo da vida escolar dele, pra que no futuro não aconteça isso. Ele sai um profissional formado, capacitado intelectualmente, mas sem a visão do mundo. Ele saiu lá, e aí? Né? E aí nós vivemos hoje com advogados tendo que fazer exame de Ordem, médicos tendo que fazer exame de Ordem, daqui a pouco engenheiro vai ter que fazer exame de Ordem, por quê? Ele está lá, ele sabe todas as matérias, ele sabe tudo, mas ele não sabe efetivamente trabalhar. (...) Tem que haver na minha concepção uma, uma iniciativa maior desse jovem pra que ele busque <i>per si</i>, digamos, o próprio conhecimento também, conhecimento que vai auxiliá-lo.</u></p> <p><u>Essa questão de aceitação do outro é preocupante. Então, uma... habilidade que o aluno deve desenvolver é trabalhar... trabalhar em grupo é o relacionamento interpessoal. Por que.. é muito difícil, a gente percebe, o jovem aceitar o outro, aceitar a diferença, é muito complicado. Eles querem fechar naqueles grupinhos, né individualizar e ele não... desenvolve. Então, é importante aceitar o outro como ele é, com as suas características e limitações...</u></p> <p><u>Saber respeitar o que o outro pensa</u></p> <p><u>Às vezes, completar uma idéia que o outro tem, é saber interagir...</u></p> <p><u>Além disso, o pior que eu acho também é aquela pessoa, um profissional competente, demais em termos de conteúdo..., mas que é incapaz de conviver, conversar... de participar... sabe?</u></p>	<p>basta o aspecto intelectual, mas também atitudes: iniciativa, hábito de leitura (dos conteúdos e de mundo), disciplina, interesse</p> <p>Os alunos do Ensino Médio não se mostram preocupados buscar informações sobre o mundo que o cerca, inclusive o mundo do trabalho (deixam para a terceira série)</p> <p>O aluno deveria se preocupar ao longo da sua vida escolar com a sua carreira, com o seu futuro</p> <p>O Ensino Superior não está preparando os alunos para o exercício da profissão: dá diploma, mas não qualifica</p> <p>Saber trabalhar em grupo/ em equipe é fundamental na atualidade</p> <p>Os jovens têm dificuldade em aceitar o outro, que é diferente dele</p> <p>Um profissional precisa saber se relacionar: aceitar o outro, aceitar a diferença, respeitar o que o outro pensa, completar uma idéia, interagir, conviver</p> <p>Um profissional competente não pode ter apenas habilidades técnicas/ conteúdo, deve saber conviver</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>PPT no Ensino Médio: → os professores tentam, mas a mudança é lenta e nem sempre se consegue</p> <p>Cada professor tem um jeito para trabalhar as competências com os alunos</p> <p>→ Os professores podem se completar, cada um trabalhando com aquilo que tem mais facilidade</p> <p>PPT no Ensino Médio: → Desenvolver a iniciativa, criar desafios e necessidades para o jovem</p> <p>Professores: → Prazer em trabalhar com o grupo de professores da escola</p> <p>Frase que mostra uma idéia fantasiosa do aluno – (da relação entre eles também?)</p>	<p>A PPT NO ENSINO MÉDIO – é possível?</p> <p>O menino nessa fase chega com quinze, dezesseis, dezessete... <u>Nesta faixa de idade, ele devagarzinho ele vai percebendo uma ou outra coisa...</u> Porque a gente percebe que do primeiro ano ao terceiro uma incrível mudança... Mas é muito assim: às vezes a gente trabalha com trinta, a gente vê duas respostas e depois vê dez respostas de uma vez, mas é... <u>muito realmente a gente, a gente não tem. Cada um é um, mas a gente tem que partir pra trabalhar essas idéias. Alguns com mais habilidade com grupos, outros têm mais habilidade em trabalhar a questão da responsabilidade, da disciplina. Eu tenho um pouco mais de facilidade nisso. Eu tenho colegas que trabalham muito “grupo”, eu tenho dificuldade de.. Mas cada um de nós faz alguma coisa.</u></p> <p><u>Nesse caso da iniciativa e da pesquisa, eu.. eu sou implicado com isso. (...) Infelizmente, hoje a coisa está assim pronta, acabada e eu gosto realmente que ele busque, ele tem que buscar, tem que buscar. Eu sou daquela opinião antiga, a minha avó tinha uma frase que diz: que a necessidade é que faz o sapo pular, né? Se o sujeito se vê de repente diante de uma situação ali, que ele precisa dar uma resposta, ele tem que dar. A gente só acorda pro que a gente sabe que tem necessidade pra isso. Eu acho que nossos alunos eles têm capacidade, né. Então eu acho que a gente tem se completar, né?</u></p> <p><u>Eu tenho muito prazer em trabalhar com esse time, do ensino médio, por que realmente são complementares, é interessante. Uma relação humana boa, entre nós professores, né?</u> -- É verdade.. E os meninos percebem a nossa amizade, e isso é muito importante, eles vêm isso -- E há uma complementaridade, uma... uma... Como é que chama isso? -- Cumplicidade... -- Cumplicidade boa. <u>E eu acho que isso funciona. Os meninos, às vezes, percebem isso mais lá no final do terceiro ano, bem informados da verdade que a gente tenta trabalhar pra eles.</u></p> <p><u>Eu já ouvi vários e vários depoimentos ao longo desses anos que nós estamos com os meninos do ensino médio, que os alunos se sentem absolutamente felizes. É raríssimo caso deles não estarem bem, está no rosto da pessoa, alguma ou outra situação também é particular, mas é assim.. (...) A gente está sempre junto, né? (...) eles gostam disso, eles sentem isso. Os exemplos foram mesmo espontâneos, porque a</u></p>	<p>Os professores tentam trabalhar com os alunos o desenvolvimento das competências laborais com os alunos, mas o resultado é pequeno</p> <p>O trabalho do professor na PPT no EM deve levar em conta as diferenças individuais dos professores em relação ao que eles se sentem mais capazes de desenvolver e no conjunto se completarem</p> <p><i>(uma sistematização poderia ajudar nesse completar)</i></p> <p><i>(Sugestão para as Diretrizes: deixar em aberto par os professores o que gostariam de trabalhar, mas há questões que devem ser comuns)</i></p> <p>PPT no Ensino Médio: propor desafios, pois se o jovem não percebe a necessidade ele não se mobiliza para encontrar a solução</p> <p>Os professores têm um bom relacionamento com os colegas e os alunos percebem isso (exemplo para os alunos)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>PPT no Ensino Médio: → É importante estimular a independência e autoconhecimento também</p>	<p><u>gente não tem nenhuma intenção de mostrar que a gente se dá bem entre nós, como nos damos bem também com a Direção da escola.</u></p> <p><u>Eu gosto muito de conhecer o aluno, sabe. Eu... eu... Essa coisa de grupo... Eu trabalho grupo, mas muito mais o cada um. E cada um é um, cada um tem uma cabeça, cada uma idéia, cada um tem uma condição de mostrar o que é. E a gente vai aprendendo a conhecer as limitações daquele e a aceitar que aquilo que ele faz passa a ser bom por que é o que ele pode fazer, ou a estimular ele a fazer algo mais, a ter iniciativa... (...) A gente auxiliar a independência que o profissional precisa ter, eu acho que a partir de que eles têm uma cobrança de não depender de ninguém... Buscar a própria independência. <u>O aluno tem que ser independente do colega. Por que o aluno dependente então ele vai depender até pra colar na prova, é uma tristeza, é um desastre pra vida pessoal dele. Eu falo muito pra eles: ninguém presta vestibular de dois, ninguém faz concurso de dois, ninguém faz entrevista de dois, ninguém consegue trabalhar de dois. Casa de dois, mas morre separado.</u></u></p>	<p>Os alunos são absolutamente felizes nesta escola!</p> <p>Os professores devem ser exemplos para os alunos também na convivência</p> <p>Relacionamento com o aluno: deve ser mais humana, pois é importante conhecer os alunos em suas particularidades</p> <p>PPT no Ensino Médio: ensinar a trabalhar em grupo é importante, mas também a independência, iniciativa</p>
<p>Concepção de trabalho: → Complemento da vida, que traz sustentação financeira e bem estar.</p> <p>Profissão: → Qualquer uma tem valor, mas tem que garantir a subsistência e o bem estar.</p> <p>PPT no Ensino Médio: → (Nesta escola e no ensino médio em geral) A preparação acadêmica está muito mais voltada para o vestibular que para o trabalho</p> <p>Apoio à PPT no EM: → Maior ligação entre o que se aprende na escola e o futuro, o trabalho</p> <p>Condicionantes sociais</p>	<p>RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO</p> <p>De uma forma assim... direta, nós fomos educados para trabalhar. O trabalho, pelo menos pra mim é, eu não conheço outra visão, <u>o trabalho é o complemento da vida, o cidadão sem isso... Ele tem família, né, mas ele tem trabalho também. E a pessoa preparada pra vida ela deseja ter um trabalho.</u> Agora eu só discordo quando determina que todo bom cidadão tem que ser um advogado, um médico, por que, pra mim o <u>trabalho é aquele que te traz: primeiro, condições de manter uma família financeiramente e também o bem estar.</u> Por que infelizmente, nem todos, nem todo profissional ele é bem sucedido, ele tem sucesso na vida.</p> <p>É muito relativo isso, acho que tem momentos que sim, que <u>a preparação acadêmica ela está voltada pro trabalho, tem momentos... No caso aqui da escola o que eu percebo é o seguinte, nosso enfoque é muito mais voltado, não só o nosso, mas talvez o ensino médio em si, ele é voltado para que o sujeito entre em uma faculdade.</u> O que pra mim eu acho que eu... Que não é talvez a melhor idéia, na minha concepção não. <u>Eu até acho, principalmente numa escola como a nossa, em que nós temos uma clientela assim um pouco mais, digamos, abastada com melhores condições, deveria ter um maior, um maior enlace entre a preparação</u></p>	<p>O trabalho é o complemento da vida, que deve trazer sustentação financeira e bem estar.</p> <p>O Ensino Médio, em geral, não prepara para o trabalho, mas para passar no vestibular</p> <p>PPT no Ensino Médio: fazer uma maior ligação entre o que se aprende na escola e o futuro, o trabalho</p>

<p>duas realidades:</p> <p>→ Alunos de escola pública: não tem garantia se vai conseguir fazer uma faculdade e o Ensino Médio não dá qualificação alguma</p> <p>→ A opção poderia ser fazer cursos profissionalizantes</p> <p>Escolha profissional</p> <p>→ A escolha de um curso no ensino médio poderia ajudar a ser mais responsável e se preocupar mais com as questões de trabalho no ensino fundamental</p> <p>Condicionantes sociais:</p> <p>→ Aluno de escola pública - universidade particular e aluno da escola particular - universidade pública</p> <p>→ O mercado de trabalho prefere os alunos que fizeram faculdades públicas, aos quais só os mais abastados têm acesso</p> <p><i>(Mas então os melhores empregos seriam sempre dos alunos de escolas particulares?)</i></p> <p>Sistema de Ensino – Ensino Médio:</p> <p>→ O ensino público não prepara para nada, está caótico</p> <p>→ Para o aluno da escola pública deveriam ser oferecidos cursos técnicos</p> <p>Condicionantes sociais:</p> <p>→ O aluno da escola particular tem mais oportunidades de estudar e de se inserir no mercado de trabalho</p>	<p><u>acadêmica e o futuro, o trabalho.</u></p> <p>Eu não fiz colegial, eu não fiz ensino médio como é hoje, na minha época havia um curso profissionalizante, o que eu acho uma idéia interessante. Pelo seguinte. Hoje, o jovem tem duas situações: <u>aquele que está na escola pública, ele não necessariamente tem garantia de que ele vai entrar numa universidade, então ele não tem preparação profissional nenhuma. Antigamente quando abria esses cursos profissionalizantes, ele ainda tinha essa oportunidade, quer dizer, eu, se caso eu não entrasse na universidade, na faculdade, eu tenho pelo menos uma profissão</u>, então é... <u>Em contrapartida isso levava o jovem a ter um pensamento um pouco mais maduro, também em séries anteriores. O aluno ele já entrava no primeiro ano naquela época, já pensando numa profissão. O que eu vou fazer e tal, por que ali ele tinha que optar: ou magistério, ou contabilidade, ou não sei o que, entendeu? Tinha já uma escolha pra ser feita.</u></p> <p><u>Não tem como tratar da mesma maneira ou da mesma forma, aquele aluno que está na escola pública, né, e que vai fazer o ensino médio, e o aluno que está fazendo o ensino médio aqui. (...) Por que um vai entrar numa universidade X, aqui houve alguma inversão, eles passam a vida inteira deles estudando em escola particular, mas ele quer a universidade pública, e aquele que passou a vida inteira estudando na escola pública, só vai ter pra ele a universidade particular. E o mercado também prefere aquele que cursou a universidade pública. Então ocorre uma inversão completa de valores, né? Então, nesse sentido eu acho que o conhecimento acadêmico ele tinha que tentar preparar esse jovem também pra essa realidade, né. Se efetivamente ele não entrar numa universidade ele vai fazer o que?</u></p> <p>Eu concordo que <u>o ensino público ele não está preparando nem pro mercado de trabalho e nem pra universidade. Por que ele vai concorrer como? Como ele vai concorrer a uma vaga numa universidade pública, universidade federal? Não tem condições, e o mercado de trabalho também, né? Vai ser muito competitivo pra ele. A educação pública está caótica. Agora o nosso aluno já tem uma... Assim, é diferenciado, porque ele sai com uma certa vantagem acredito eu, em termos acadêmicos por que ele pode buscar uma universidade pública, se ele quiser, ele pode buscar uma universidade particular, ele pode ingressar no mercado de trabalho, então ele tem mais opções.</u></p>	<p>Os alunos de escolas públicas deveriam fazer um curso profissionalizante, no Ensino Médio.</p> <p>Os alunos de escola pública têm menos chance de fazer faculdade</p> <p>A escolha de um curso no ensino médio poderia ajudar a ser mais responsável no ensino fundamental</p> <p><i>(a solução em discussão no congresso são as ações afirmativas, com cotas sociais, onde 50% das vagas das universidades públicas ficariam para os alunos de escolas públicas)</i></p> <p>Aluno de escola pública faz universidade particular e o da escola particular faz universidade pública <i>(A Prof^a Dulce Whitaker tem pesquisa que contradiz esta RS)</i></p> <p>O mercado de trabalho prefere os alunos que fizeram faculdades públicas, aos quais só os mais abastados têm acesso</p> <p>O ensino público não prepara nem para o trabalho nem para a universidade, a solução é o ensino técnico</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Sistema de Ensino – Ensino Superior → A faculdade não está preparando os alunos para exercer a profissão</p> <p>→ Alguns alunos estão indo fazer curso técnico.</p> <p>→ O técnico tem mais capacidade para trabalhar que um aluno de curso superior que só tem teoria!</p> <p>Sistema de Ensino – Ensino Médio: → Prepara para o vestibular, prepara para outro cuidar (a faculdade)</p> <p>Importância do estudo → Profissões de nível superior são as que permitem as pessoas a se dar bem</p> <p>(SERÁ?)</p> <p>→ Nem sempre é preciso fazer um curso superior para ter um bom emprego.</p> <p>→ Um curso técnico também dá emprego, mas não se pode falar disso para o aluno da escola particular</p> <p>O professor de escola particular tem que estimular o aluno a fazer faculdade</p> <p>Competências laborais → O conhecimento é importante, mas as</p>	<p><u>Só tem um jeito de resolver isso: é só por um curso técnico. Não tem mais...</u></p> <p><u>É uma hipótese. Eu acho que pelo menos pra esse aluno... é a solução mais fácil que tem.</u></p> <p>Antes de fazer a faculdade eu fiz um curso técnico em química, que era o ensino médio, e fiz um outro curso técnico... Só que hoje eles estão fazendo o contrário, as pessoas fazem a faculdade e depois vão fazer o técnico. <u>O pessoal faz o ensino médio e não tem como fazer a faculdade, então ele faz um ano e meio só técnico. Que é o que os alunos da escola pública estão procurando fazer. Só que o que aconteceu, tinha que entrelaçar isto antes, porque o que move o desenvolvimento do país é o curso técnico.</u></p> <p>O técnico, muitas vezes, <u>principalmente na área de saúde, o técnico, ele tem capacidade de pegar o negócio direitinho, ele desenvolve, ele tem uma capacidade de trabalhar com situações adversas, às vezes até melhor do que o que faz só o curso superior.</u></p> <p><u>A gente prepara para vestibular, para mandar para outro, continuar cuidando, que é a faculdade. Mas, na questão profissionalizante, na questão do trabalho, não é apenas só através de uma universidade que a pessoa pode se dar bem. De jeito nenhum, a gente vê até pessoas dispensando serviço, tendo feito um curso técnico, como de eletrônica. E às vezes você vê um cara que suou, tem aí um curso superior, faculdade, tem mestrado, não trabalha na área, por que não conseguiu trabalho na área que ele tem especialização. Então, a gente volta naquela, naquela questão: a gente ensina uma coisa, mas a gente tem consciência que a vida aqui fora dá novas oportunidades para a pessoa. É que a gente não vai falar isso pro aluno!</u></p> <p>COMO É ISSO? *</p> <p>Você ensina seu aluno, <u>você prepara seu aluno culturalmente pra uma realidade, você conduz o seu aluno pra um ensino superior, mas não pode ficar falando pra ele, já que você vai o estar conduzindo para um curso superior, você não pode, ali dentro da sala de aula, você não pode ficar falando pra ele o tempo todo, que ele tem outras formas de trabalhar, de se dar bem.</u> (...) Eu como mãe, eu posso falar isso pro meu filho, mas eu como professora não posso, eu me sinto na obrigação de dizer: vamos estudar, vamos estudar, vamos estudar, a oportunidade é maior, é maior, é maior.. Mas cá pra mim, <u>eu não tenho certeza se o diploma superior...</u></p>	<p>O aluno de escola particular tem mais oportunidades de fazer universidade, (pública ou particular) e para ingressar no mercado de trabalho.</p> <p>O Ensino Técnico é a solução para ajudar os alunos das escolas públicas</p> <p>Atualmente, o Ensino Superior também não está preparando os alunos para o exercício da profissão – só oferecem teoria!</p> <p>A PPT – dificuldades</p> <p>O professor tem que estimular os alunos a fazerem um curso superior, embora saibam que os cursos técnicos também podem dar ao aluno, da escola pública ou particular, chances de bons empregos e salários</p> <p>A família e a sociedade em geral não valorizam o trabalho técnico, mas sim os de nível superior</p> <p>O professor não deve falar em sala de aula que tem outros tipos de cursos/ trabalho além daqueles de nível superior</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>características pessoais são mais!</p> <p>Aluno → Ontem e hoje: não são diferentes, ambos estão em desenvolvimento e precisam da orientação do professor</p> <p>O professor parece não perceber a importância do que faz</p> <p>PPT no Ensino Médio: → Não acontece de forma sistemática, apenas de forma pontual, de acordo com o que adquiriram de sua vivência profissional</p> <p>Sistema de Ensino – Ensino Médio: → O ensino médio está morto → Função básica: dar ao aluno conteúdo e condições de estudar sozinho para passar no vestibular</p> <p>Ensino Técnico: → Função profissionalizante, preparar para alguma coisa</p> <p>Ensino Médio: → Cursinho a longo prazo, simular o vestibular</p> <p>Escolha profissional → Os jovens têm dificuldades</p> <p>Professores: → Não conseguem ajudar, pois o foco é o conteúdo</p> <p>Sistema de Ensino – Ensino Médio: → O Ensino Médio está morto</p>	<p><u>universidade, mestrado é tudo que a pessoa precisa na vida. Ela pode conseguir a mesma coisa que o mestrando tem, com menos estudos. Mas só que com mais dedicação, com mais iniciativa... sabe, com mais interesse em pesquisa... É, com mais curiosidade..., é.. Há outras brechas, que às vezes a gente não fala pro nosso aluno, mas que nós adultos sabemos que elas existem... e muito.</u></p> <p>Eu.. na questão do... do mundo que esse nosso aluno... Porque ele me citou aí, que eu podia fazer uma leitura, se aluno antigo tinha uma leitura diferente da realidade, por que ele vivia numa realidade diferente. É... Eu sou professor desde 1968, quer dizer, quarenta anos, é... <u>Não mudou nada... O adolescente, no sentido de aquela leitura do mundo... do mundo profissional, ou qualquer outra leitura de mundo que ele for fazer, está só desabrochando. E a orientação sempre vai ser importante pra esse menino.</u></p> <p>A escola que nós vivemos nela é uma coisa estranha, ela não tem isso, ela não fala isso, ela não dá isso. <u>Ela (a escola) não prepara pro trabalho, nós não preparamos. A não ser isso o que nós falamos aqui, a disciplina, a iniciativa, o trabalho de grupo, e não sei o que... Aquelas coisas que nós falamos, a não ser isso, que nós sabemos por causa da nossa vivência profissional, não temos nada para oferecer.</u> Na sociedade para nós começarmos a falar de trabalho técnico, nós temos que ter o trabalho técnico, porque é no ensino médio que seria feito, e nós trabalhamos com ensino médio que não tem. Que não tem mesmo, né, não adianta.... e as coisas ficam pela metade.... <u>O ensino médio está morto!</u></p> <p>O ensino médio, do jeito que está, parece que está bem ruim. Na realidade, <u>a principal função do ensino médio, claro é dar ao menino uma fundamentação, para quando o aluno for escolher a profissão dele, ele dar conta de estudar sozinho. É a única função que o ensino médio tem, mais nenhuma. O ensino técnico, eu acho que tem uma função, preparar o aluno pra alguma coisa. Agora o ensino médio não tem função nenhuma, a função que ele tem é preparar o aluno para o vestibular.</u></p> <p><u>Nós estamos dando um cursinho a longo prazo, um cursinho de três anos. Porque nós estamos mandando é simplesmente os meninos pra faculdade e quantos irão... Estudam lá um ano e mudam de vida. Formam e não exercem a profissão... É muito grande o índice de pessoas que não decidiram corretamente. E o que a gente na nossa matéria, no nosso conteúdo, de</u></p>	<p>Competências profissionais: o pessoal é mais importante</p> <p>O diploma de curso superior, o Mestrado, não é tudo.</p> <p>É preciso desenvolver o lado pessoal: dedicação, iniciativa, interesse em fazer pesquisa e curiosidade</p> <p>O aluno hoje não é diferente do jovem de antes, ambos estão em desenvolvimento e precisam da orientação do professor</p> <p>A escola não prepara para o trabalho de forma sistemática</p> <p>O professor não se sente capaz de fazer uma preparação para o trabalho, a não ser transmitir os conteúdos e desenvolver competências como a disciplina, a iniciativa, o trabalho em grupo...</p> <p>(<i>apenas isso!</i>)</p> <p>O Ensino Médio está morto!</p> <p>A principal função do Ensino Médio é preparar o aluno para passar no vestibular</p> <p>O Ensino Técnico tem a função de preparar para alguma coisa, mas o Ensino Médio não</p> <p>O Ensino Médio é um cursinho de três anos</p> <p>Os jovens têm dificuldade com a escolha profissional e muitos fazem escolhas inadequadas desistem, tendo que fazer novas</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>→ Se o aluno não estudar durante o EM tem o cursinho que tem a mesma função: fazer o aluno entrar na faculdade</p> <p>Sistema de Ensino – Ensino Médio: → Na escola pública tem uma função social importante</p> <p>→ Prevenção de doenças e gravidez indesejada</p> <p>→ Uso recursos de tecnologias básicas</p> <p>PPT ma escola – conteúdos especiais: → Empreendedorismo → Ajudar a se planejar na escola → A ter postura como estudante → A se colocar objetivos → A pensar sobre a</p>	<p><u>que forma nós podemos ajudar o nosso aluno, efetivamente, a decidir uma carreira profissional? A gente pode sugerir, mas não vejo NADA, forte, nada positivo.</u></p> <p><u>Constatando que 1%, um por cem de cada, de cada estudante que sai do ensino médio é que entra na faculdade. Então realmente o que você falou foi muito feliz. O ensino médio está morto! E nós somos um bando de.. Vocês já viram a, a.. os nossos trabalhos são de simular o vestibular?</u></p> <p><u>É.. simular o vestibular...</u></p> <p>E ainda tem um agravante aí, que eu acho que vale a pena ressaltar, porque a reforma é tão esquisita, que hoje é o seguinte: o aluno, eles esperam o aluno falar isso... Esse é o primeiro ano, o segundo ano, o terceiro ano e ele não está nem aí, porque depois vai fazer o cursinho.</p> <p>Eu trabalhei doze anos em cursinho, cursinho é só treinamento pra fazer vestibular, é treinar, fazer exercício pra fazer vestibular -- É. É isso!</p> <p>Não orienta nada, não tem orientação pra trabalho nenhum. É treinamento para fazer vestibular</p> <p>Eu tenho uma idéia assim um pouco discordante, por exemplo, a nossa realidade realmente é essa, mas, por exemplo, <u>eu trabalho em outras realidades de escolas públicas, que a escola tem um papel também um pouco social, de formação mesmo, porque os alunos chegam numa carência tão grande, que eles não têm formação nenhuma de valores, princípios, conhecimentos de tecnologia, entendeu?</u></p> <p>Trabalhei... Trabalho numa escola que quando eu cheguei lá há três anos atrás em uma sala tinham treze meninas que estavam grávidas, de licença maternidade. (...) Então a gente foi trabalhar doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e ali surgiu, acho que surgiram resultados, mas eles têm essa carência... Também a escola implantou, há pouco, um laboratório de informática, tinham alunos que não sabiam ligar o computador, tão completamente analfabetos na área de tecnologia, na área de informática. Então <u>pra esse grupo eu acho que faz, fez uma diferença, então a gente tem que pensar também nessa formação social e logicamente pro mercado de trabalho a nível deles, né.</u></p> <p>Nós desenvolvemos um projeto com o tema Empreendedorismo na escola, que os objetivos</p>	<p>escolhas</p> <p>Os professores se sentem impotentes para ajudar os alunos na escolha profissional, pois o foco é o conteúdo</p> <p>O Ensino Médio está morto, sua função é simular o vestibular</p> <p>Os professores do Ensino Médio: trabalham para simular o vestibular</p> <p>Os alunos do Ensino Médio não se preocupam com os estudos, por que podem fazer um cursinho para recuperar o conteúdo que perderam</p> <p>O cursinho não forma ninguém, não dá orientação nenhuma, é um treinamento para passar no vestibular</p> <p>Na escola pública o Ensino Médio: Função socializadora importante, que pode ampliar as oportunidades para os alunos, na vida pessoal e de trabalho</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>importância do estudo</p> <p>A Educação Básica não deve ser pensada como preparação para o vestibular apenas</p> <p>Conteúdos: pra que serve?</p> <p>→ Matemática – desenvolver o raciocínio lógico-matemático necessário a qualquer profissional e para a vida</p> <p>→ Os professores muitas vezes não se preocupam em ligar os conteúdos à vivência do aluno</p>	<p>eles são muito claros hoje já, é.. o aluno, ele não vai aprender na faculdade, ele aprende antes. <u>Nós temos que ensinar pra ele antes. As relações... é... a postura.. é... a determinação, é.. a organização, a busca de objetivos, o planejamento, ainda que esse planejamento seja bem empírico, planejar ações é função da escola. A faculdade ela ensina muitas coisas, ele aprende bastante coisa lá, mas é função da escola começar desde cedo. (...)</u></p> <p>Então, <u>a gente precisa alertar: não posso fazer a coisa sem pensar no meu objetivo, sem pensar no que eu quero, sem pensar no como eu estou fazendo, como eu estou produzindo, qual que é o melhor de mim nem nada, né. E que importância aquilo tem na nossa vida? Quer dizer, estudar tem que importância na vida do aluno? É só passar no vestibular? Se a escola não estiver formando essa consciência, e não está né, por que tudo o que vocês falaram aí é verdade. Se nós estivermos formando consciência dos alunos que ele está estudando pra passar no vestibular, nós estamos completamente equivocados.</u></p> <p>O aluno está estudando pra adquirir uma série de conceitos. Por exemplo, <u>eu dou matemática, o raciocínio lógico-matemático hoje em dia, ele é abrangente em todas as áreas, tudo o que você vai fazer precisa ter um raciocínio lógico-matemático desenvolvido. Ah eu não gosto de matemática. Não gosta de matemática, mas tudo o que você for fazer vai estar lá o raciocínio lógico-matemático te pegando pelo pé. É o professor... é o médico, é o dentista, é o advogado, é o pesquisador, tudo precisa de raciocínio lógico-matemático, não é da matemática.</u></p> <p><u>É da forma de pensar, da forma de organizar o raciocínio, na forma de levar a profissão, na forma de se organizar como pessoa, como profissional. Isso não adianta, nós não vamos fugir disso. Todo mundo tem isso. (...) Então, isso é muito importante, e às vezes a gente não fala disso na escola.</u></p>	<p>Apoio: A PPT deve acontecer no Ensino Médio, pois as competências profissionais precisam ser desenvolvidas desde cedo</p> <p>O que desenvolver: postura, como se relacionar, determinação, organização, busca de objetivos, autoconsciência e questionamentos e planejamento de ações no presente e no futuro</p> <p>Como: Projeto de Empreendedorismo</p> <p><i>(bem interessante a proposta, mas parece que não tem resolvido muito)</i></p> <p>A função da escola é que o aluno aprenda conceitos e desenvolva seu raciocínio, entre eles, o lógico-matemático</p> <p>PPT no Ensino Médio: Ajudar o aluno a fazer ligações os conteúdos com as vivências no presente e no futuro dos alunos</p>
<p>OBSERVAÇÕES FINAIS</p> <p>A gente já tem vivência, mas é.. um bate-papo absolutamente franco, eu estou falando o que eu vejo</p> <p>É uma troca de experiência boa, né.. A gente tem... tipo que a gente não para pra pensar... o que vai acontecer com esse aluno terminando o ensino médio.., será que todos vão conseguir entrar na profissão que eles falam que estão querendo..? E aqueles que ficam frustrados? E aqueles que vão pra cursinho..né? E os que conseguem, como será que eles estão, por que a gente também não tem muito feedback depois que eles estão na faculdade, né, muitos desaparecem..</p> <p>Eu acho que esses momentos são muito importantes pra gente e eu acredito que de repente a gente vai viver pra observar mudanças. O resultado dessas pesquisas, né, sobre isso, elas já demonstram a preocupação das</p>		

universidades de mostrar para a gente quais as falhas que estão aí. Porque... Não adianta colocar a culpa nos meninos, né?

Hoje em dia nós vemos essas coisas, eu falo com muita frequência pra minha filha, pros meus alunos, mas acho que o fato de estarem havendo iniciativas nessa linha é importante por que pode ser que a gente venha daqui há algum tempo, colher os frutos de uma educação mais consciente, melhor, mais bem pensada e que a gente possa fazer parte dela também.

Eu acho que se a escola tivesse um trabalho que pudesse ajudar, você não iria ajudar cem por cento, mas se você ajudar sessenta por cento, alguns deles têm a cabecinha meio, meio avoadá às vezes, sessenta, setenta por cento que a gente ajudar a definir já faz, uma diferença enorme. Muito bom, eu acredito nesse trabalho.

Síntese: A Preparação para o Trabalho para este grupo remeteu aos motivos e as dificuldades da escolha profissional, em relação aos retornos pessoais e materiais, ao mercado de trabalho e a importância de se pensar na função social do trabalho. A discussão envolveu posicionamentos defendendo que ao escolher deve-se levar em conta as características do mercado, enquanto outros enfatizaram a vocação (escolher o que gosta/ o que tem vontade). A necessidade do estudo é aceita inicialmente por todos como requisito para encontrar um emprego melhor (quanto maior o nível de estudo melhor o trabalho que se pode obter), porém no decorrer da discussão considerou-se que o ensino técnico profissionalizante também poderia oferecer boas oportunidades de emprego e inserção social, principalmente para os alunos da escola pública. A Preparação para o Trabalho, entendida neste nível como preparação para a escolha, é dificultada pela função básica do ensino médio que é preparar para o vestibular. A contribuição dos professores seria em relação à escolha profissional dos alunos, ao analisar com eles as oportunidades que a sociedade oferece, para fazer uma escolha orientada - movida por questões racionais (as oportunidades do mercado) e não apenas pela emoção (vontade). Nesta escola os alunos têm um projeto de empreendedorismo cuja função é preparar o aluno a se planejar na escola, a ter postura como estudante, a se colocar objetivos, a pensar sobre a importância do estudo e elaborar projetos para o seu futuro, mas não foram citados resultados deste projeto. As competências laborais apontadas pelos professores evidenciam a preocupação desse grupo com a falta de atitudes, habilidades e conhecimentos mais amplos que já deveriam existir, mas que os jovens adiam até o final deste ciclo de ensino. São apontadas atitudes relativas à dedicação (compromisso, disciplina) para com o estudo, para leitura, para cumprir suas obrigações, a iniciativa e o respeito ao outro na convivência. Nas habilidades o relacionamento interpessoal, que pode ser desenvolvido através do trabalho em grupo, aparece como muito importante, também porque vai facilitar o trabalho em equipe. O conhecimento e a escolaridade são considerados fundamentais para se conseguir uma boa colocação no mercado e o domínio de tecnologias deve ser uma ferramenta de aprendizagem e não de acomodação (de usar o copiar e colar). A aquisição dessas competências é vista como um processo que deveria acontecer ao longo da vida escolar do aluno e não só no ensino médio, levando ao autoconhecimento e a obter informações sobre o mercado de trabalho. Em relação à Preparação para o Trabalho, acreditam deveria ocorrer neste nível (EM) preparação para a escolha, pois os alunos hoje continuam muito carentes de informações e de recursos internos para realizar a escolha do curso universitário, que vai definir a sua profissão. Entretanto, para que isso se torne possível o EM precisaria se modificar, pois da forma como está sua função é unicamente preparar para o vestibular, com um excesso de conteúdos que não permite aos professores ajudar os alunos em outras questões a não ser no aprendizado (ou memorização) de tais conteúdos. Os professores fizeram várias afirmações sobre como se poderia resolver essa situação. Uma proposta referiu-se à criação ou ampliação do ensino técnico profissionalizante, que oportunizaria aos jovens de escola pública, principalmente, uma formação profissional que lhes garantiria melhores empregos, na medida em que muitas vezes esses alunos não conseguem cursar uma universidade pública. Segundo os professores, as melhores vagas, em cursos tradicionais, e mais concorridos, das universidades públicas, são preenchidas pelos alunos mais favorecidos, geralmente de escolas particulares, que ainda têm a oportunidade de fazer cursinhos para reforçar o aprendizado. Os professores se sentem desmotivados, pois segundo eles o ensino médio está morto, não prepara para nada, se restringindo simulações do vestibular, Sentem-se impotentes para ajudar os alunos até mesmo na escolha da profissão, pela falta de tempo e espaço, embora às vezes isso ocorra de forma ocasional.

APÊNDICE L - Quadro de distribuição das categorias e respectivas subcategorias por temas

TEMA I: COMPETÊNCIAS LABORAIS		
<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Notação</i>
A. Atitudes	Atributos pessoais e envolvimento	A1
	Valores	A2
B. Conhecimento	Básicos/ formação e cultura geral	B1
C. Habilidades	Cognitivas	C1
	Sociais e interpessoais	C2
	Práticas	C3
TEMA II: EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO (PPT)		
D. Trabalho/ Estudo/ Profissão	Concepção de trabalho/ estudo e profissão	D1
	Relação entre estudar e trabalhar	D2
E. Retornos do Trabalho/Estudo/ Profissão	Materiais	E1
	Pessoais	E2
F. Realização da PPT na Educação Básica	Autoconhecimento	F1
	Consciência e exploração de carreiras	F2
	Escolha da carreira e mercado de trabalho	F3
	Apoios	F4
	Limites	F5
	Atividades	F6
TEMA III: O PROFESSOR E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO (PPT)		
G. Necessidades do Professor	Conhecimentos	G1
	Habilidades	G2
	Atitudes	G3
	Condições de trabalho	G4
H. Prática Pedagógica	Relacionamento professor-aluno	H1
	Atividades de ensino	H2
*J. Ser Professor	Satisfação	J1
	Insatisfação	J2
TEMA IV: CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL E A PPT		
K. Condicionamentos Sociais da PPT	Diferenças no capital social, cultural e econômico	K1
	Apoios e barreiras	K2
	Sistema de ensino	K3

Fonte: *Corpus* da pesquisa

* A letra I não foi utilizada para facilitar a visualização, pois seu símbolo é o mesmo do algarismo romano correspondente ao número um.

APÊNDICE M - Tabela de distribuição das falas dos professores (n=854) nas categorias e subcategorias segundo os grupos

CATEGORIAS GRUPOS	Sub categ orias	Escolas																			
		A						B								C				Total	
		AI		AII		AIII		B1		BIIa		BIIb		BIII		CI		CII			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Atitudes	A1	11	11,6	08	8,4	10	12,5	24	23,8	03	3,4	03	3,7	13	11,0	09	9,2	03	3,1	84	9,8
	A2	03	3,1	01	1,1	---	---	03	2,9	03	3,4	02	2,5	01	0,8	03	3,1	---	---	16	1,9
B. Conhecimentos	B1	04	4,2	07	7,4	02	2,5	08	7,9	02	2,3	04	4,9	03	2,5	05	5,1	05	5,2	40	4,7
C. Habilidades	C1	02	2,1	03	3,1	02	2,5	04	4,0	02	2,3	03	3,7	03	2,5	02	2,0	---	---	21	2,5
	C2	02	2,1	04	4,2	02	2,5	01	1,0	01	1,1	01	1,2	01	0,8	05	5,1	01	1,0	18	2,1
	C3	---	---	---	---	01	1,3	02	2,0	01	1,1	---	---	01	0,8	01	1,0	---	---	06	0,7
D. Estudo/ Trabalho/ Profissão	D1	03	3,1	02	2,1	02	2,5	01	1,0	05	5,7	09	11,1	04	3,4	04	4,1	---	---	30	3,5
	D2	06	6,3	01	1,1	02	2,5	03	2,9	13	14,8	03	3,7	01	0,8	01	1,0	---	---	30	3,5
E. Retornos Estudo/ Trabalho	E1	02	2,1	---	---	02	2,5	---	---	01	1,1	04	4,9	03	2,5	03	3,1	02	2,1	17	2,0
	E2	---	---	01	1,1	01	1,3	05	5,0	01	1,1	02	2,5	06	5,1	01	1,0	01	1,0	18	2,1
F. Realização da PPT no contexto da Educação Básica	F1	01	1,1	---	---	---	---	03	2,9	---	---	01	1,2	08	6,7	03	3,1	02	2,1	18	2,1
	F2	---	---	---	---	02	2,5	05	5,0	03	3,4	03	3,7	04	3,4	11	11,3	---	---	28	3,3
	F3	02	2,1	08	8,4	03	3,7	08	7,9	03	3,4	02	2,5	12	10,1	07	7,1	---	---	45	5,3
	F4	03	3,1	04	4,2	05	6,2	01	1,0	02	2,3	06	7,5	05	4,2	07	7,1	04	4,1	37	4,3
	F5	02	2,1	05	5,3	06	7,5	---	---	05	5,7	03	3,7	02	1,7	04	4,1	---	---	27	3,2
	F6	17	18,0	07	7,4	09	11,2	01	1,0	05	5,7	07	8,7	06	5,0	04	4,1	05	5,2	61	7,1

H. Necessidades Professor	G1	04	4,2	05	5,3	---	---	03	2,9	---	---	---	---	03	2,5	03	3,1	04	4,1	22	2,6
	G2	---	---	05	5,3	01	1,3	02	2,0	01	1,1	---	---	02	1,7	03	3,1	02	2,1	16	1,9
	G3	02	2,1	03	3,1	---	---	10	9,9	02	2,3	02	2,5	02	1,7	05	5,1	09	9,2	35	4,1
	G4	09	9,5	01	1,1	---	---	01	1,0	02	2,3	04	4,9	02	1,7	---	---	14	14,4	33	3,9
I. Prática Pedagógica	H1	07	7,4	13	13,6	04	5,0	09	8,9	18	20,5	09	11,1	10	8,4	02	2,0	09	9,2	81	9,5
	H2	02	2,1	03	3,1	---	---	02	2,0	08	9,1	03	3,7	06	5,1	04	4,1	05	5,2	33	3,9
J. Sentimentos Professor	J1	---	---	04	4,2	---	---	02	2,0	---	---	---	---	04	3,4	01	1,0	02	2,1	13	1,5
	J2	---	---	---	---	---	---	--	---	---	---	01	1,2	01	0,8	01	1,0	15	15,5	18	2,1
K. Condicionantes Sociais/ PPT	K1	02	2,1	02	2,1	08	10,0	01	1,0	01	1,1	02	2,5	01	0,8	02	2,0	---	---	19	2,2
	K2	10	10,5	05	5,3	---	---	02	2,0	03	3,4	03	3,7	08	6,7	06	6,1	07	7,2	44	5,1
	K3	01	1,1	03	3,1	18	22,5	---	---	03	3,4	04	4,9	07	5,9	01	1,0	07	7,2	44	5,1
TOTAL	27	95	100	95	100	80	100	101	100	88	100	81	100	119	100	98	100	97	100	854	100

Fonte: *Corpus* da pesquisa

APÊNDICE N - BLUEPRINT/ PROJETO DE VIDA E DE TRABALHO: COMPETÊNCIAS POR NÍVEL E POR ÁREA

COMPETÊNCIAS	NÍVEL 1 – Ensino Fundamental	NÍVEL 2 – Ensino Médio
<i>ÁREA A – GESTÃO PESSOAL</i>		
1. Construir e manter uma auto-imagem positiva	1.1 Construir uma auto-imagem positiva enquanto descobre sua influência sobre si e sobre os outros	1.1 Construir uma auto-imagem positiva e sua influência na vida e na carreira
2. Interagir de forma positiva e eficaz com os outros	2.1 Desenvolver habilidades para a construção de relações positivas em sua vida (I)	2.1 Desenvolver habilidades para a construção de relações positivas em sua vida (II)
3. Mudar e crescer ao longo da vida	3.1 Descobrir que a mudança e o crescimento fazem parte da vida	3.1 Aprender a responder às mudanças e ao crescimento (I)
<i>ÁREA B – EXPLORAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DA CARREIRA</i>		
4. Participar na aprendizagem ao longo da vida que apóie a vida e a carreira	4.1 Descobrir a aprendizagem ao longo da vida e sua contribuição para a vida e a carreira	4.1 Relacionar a aprendizagem ao longo da vida com um cenário de vida e de trabalho, tanto no presente como no futuro
5. Localizar e usar eficazmente informação da vida e da carreira	5.1 Descobrir e compreender informações da vida e da carreira	5.1 Localizar, compreender e usar eficazmente informação da vida e da carreira
6. Compreender a relação entre trabalho sociedade e economia	6.1 Descobrir como o trabalho contribui para os indivíduos e a comunidade	6.1 Compreender como o trabalho contribui para a comunidade
<i>ÁREA C – CONSTRUÇÃO DA VIDA E DA CARREIRA</i>		
7. Assegurar, criar e manter trabalho	7.1 Explorar estratégias de trabalho eficazes	7.1 Desenvolver habilidades para procurar, obter e criar trabalho
8. Tomar decisões sobre a vida e a carreira fundamentadas	8.1 Explorar e aperfeiçoar o tomar decisões	8.1 Relacionar tomada de decisão e construção da vida e da carreira
9. Manter equilíbrio entre papéis de vida e de trabalho	9.1 Explorar e compreender a interrelação entre os papéis da vida (I)	9.1 Explorar e compreender a interrelação entre os papéis da vida (II)
10. Compreender as mudanças naturais nos papéis de vida e da carreira	10.1 Descobrir a natureza dos papéis de vida e de trabalho	10.1 Explorar cenários não tradicionais de vida e de trabalho
11. Compreender, engajar e gerir seu próprio processo de construção de vida e de trabalho	11.1 Explorar os conceitos subjacentes ao processo de construção da vida e da carreira	11.1 Compreender e vivenciar o processo de construção da vida e da carreira

Fonte: Adaptado de BLUEPRINT (<http://www.blueprint4life.ca/blueprint/home.cfm/lang/1>, tradução nossa)

APÊNDICE O – Objetivos e recomendações formulados pela NCDA, por nível de ensino

NÍVEL/ ANO	OBJETIVOS	RECOMENDAÇÕES
I. 1º ao 6º	I1. Tornar a sala de aula um local de trabalho	Ajudar cada aluno adquirir um conjunto de valores positivos de trabalho como parte de seu sistema de valores e, assim, ajudar cada aluno a desejar trabalhar.
	I2. Ensinar e/ou reforçar os hábitos de trabalho produtivo	(a) pontualidade, (b) envolvimento com a tarefa, (c) responsabilidade (d) cooperação, (e) interesse na resolução de problemas e em pensamento criativo, (f) seguir instruções
	I3. Relacionar os conteúdos do currículo às opções de carreiras	Aprender a importância dos conteúdos para o sucesso em uma ampla variedade de áreas profissionais, principalmente em relação às habilidades acadêmicas básicas de leitura, comunicação oral/ escrita, e habilidades matemática a serem desenvolvidas neste nível.
	I4. Utilizar os recursos humanos comunidade para enfatizar tanto o trabalho e como as ocupações	A seleção destas pessoas deve seguir dois aspectos básicos: sua capacidade de ilustrar claramente aos alunos a importância dos conteúdos, especialmente das competências acadêmicas básicas, em suas ocupações e seu compromisso no trabalho, para mostrar às crianças a importância do que elas fazem, porque as pessoas precisam delas para existir e como as pessoas são ajudadas por aquilo que fazem.
	I5. Enfatizar a consciência de carreiras, mas não a escolha ocupacional	Ampliar a consciência da ampla variedade de carreiras existentes dentro e fora da comunidade e enfatizar a contribuição social e a natureza das ocupações, mas não encorajar uma tomada de decisão específica neste nível.
	I6. Reduzir os vieses e estereótipos na conscientização da carreira	Ajudar na ampliação das carreiras e demonstrar o potencial de cada ocupação sem restrições baseadas no sexo, raça, etnia, herança, idade orientação sexual, crença ou deficiência
II. 7º o 9º	II1. Compreender e valorizar melhor o conceito de trabalho	Nesta fase é importante continuar a desenvolver a maioria dos objetivos recomendados até o 6º ano.
	II2. Ampliar a compreensão dos seus próprios interesses profissionais, aptidões e valores	Enfatizar o aumento do autoconhecimento através da exploração de carreira para todos os jovens, mas não implica ajudá-los a fazer escolhas profissionais específicas.
	II3. Fazer tentativas de escolhas profissionais	Há uma política de encorajamento da realização de trabalhos voluntários na comunidade, que vai permitir aos alunos a atingir os objetivos para esta fase.
	II4. O principal objetivo é maximizar a consciência e exploração da carreira	As escolhas nesta fase são reconhecidas como sendo suscetíveis a mudança, tanto em relação à um maior compreensão de si e do meio ambiente. O foco ainda é bastante voltado para a formação acadêmica, para todos os jovens nesse nível.
III. 10º ao 12º	III1. Os jovens que buscam emprego imediato após deixar a escola secundária	O foco é a ajuda na tomada de decisão com qualidade em relação aos seus planos de educação e de carreira a nível pós-secundário.
	III2. Os jovens que buscam algum tipo de educação pós-secundária vocacional ou tecnológica.	A presença na escola de um psicólogo especializado em orientação para a carreira nesta fase é considerada essencial e sua atuação deve abranger a todos os alunos, e ser adequada aos interesses de cada um.
	III3. Jovens que buscam inscrever-se em cursos universitários	A atuação do psicólogo deve abranger as três possibilidades de escolha dos jovens descritas nos objetivos

Fonte: NCDA (2009, tradução nossa)

APÊNDICE P - Parâmetros Nacionais para Programas de Aconselhamento Escolar - ASCA

Os parâmetros da ASCA (1997) incluem três áreas de desenvolvimento: Acadêmico, Carreira e Pessoal/ Social. São identificadas competências e indicadores para cada objetivo⁵⁷.

1. Desenvolvimento Acadêmico: objetivos voltados para implementar estratégias e atividades para apoiar e maximizar a capacidade de cada aluno para aprender

1.1 Adquirir atitudes, conhecimentos e habilidades que contribuam para uma aprendizagem efetiva na escola e ao longo da vida

1.2 Concluir a escolaridade obrigatória com uma preparação acadêmica essencial para escolher entre uma ampla variedade de opções após o secundário, inclusive a faculdade

1.3 Compreender a relação entre os mundos acadêmicos e do trabalho e a vida no lar e na comunidade

2. Desenvolvimento da carreira: os objetivos que fornecem as bases para a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos que permitam aos estudantes fazer uma transição bem sucedida da escola para o mundo do trabalho e de um emprego para outro ao longo da vida.

2.1 Adquirir habilidades para investigar o mundo do trabalho em relação ao autoconhecimento e para tomar decisões de carreira bem informadas

2.2 Empregar estratégias para obter satisfação e sucesso na carreira no futuro

2.3 Compreender a relação entre características pessoais, formação, treinamento e mundo do trabalho

3. Desenvolvimento pessoal e social: objetivos que procuram oferecer as bases para o crescimento pessoal e social que os alunos realizam ao longo da escolaridade e na vida adulta.

3.1 Adquirir atitudes, conhecimentos e habilidades interpessoais que ajudem os alunos a compreender e respeitar a si mesmo e aos outros

3.2 Tomar decisões, estabelecer objetivos e agir de modo a atingir objetivos

3.3 Adquirir habilidades de segurança e sobrevivência

Fonte: ASCA (1997, tradução nossa)

⁵⁷ A relação completa destes objetivos e seus indicadores podem ser encontrados em <http://www.schoolcounselor.org/files/nationalstandards.pdf>.

APÊNDICE Q – Indicadores das Orientações Nacionais de para o Desenvolvimento da Carreira (NCDG), por nível de conhecimento, para o Objetivo Geral 1

Objetivos/ Níveis*	Indicadores
1.	Criar e gerir um plano de carreira que atenda os seus objetivos de carreira
1.K1	Reconhecer que o planejamento de carreira para atingir seus objetivos de carreira é um processo longo da vida.
1.A1	Dar exemplos de como usar estratégias de planejamento de carreira para atingir seus objetivos de carreira.
1.R1	Avaliar como as estratégias de planejamento de sua carreira facilitar a alcançar seus objetivos de carreira.
1.K2	Descrever como desenvolver um plano de carreira (por exemplo, as etapas e o conteúdo).
1.A2	Desenvolver um plano de carreira para cumprir seus objetivos de carreira.
1.R2	Analisar seu plano de carreira e fazer adaptações que evidenciem as contínuas necessidades de gestão de carreira.
1.K3	Identificar seus objetivos de carreira a curto e a longo prazo (por ex.: objetivos para a educação, emprego e estilo de vida)
1.A3	Demonstrar as ações tomadas para atingir os seus objetivos de carreira a curto prazo e de longo prazo (por exemplo, educação, emprego, objetivos e estilo de vida).
1.R3	Re-examinar seus objetivos de carreira e ajustar conforme seja necessário.
1.K4	Identificar as habilidades e características pessoais necessárias para gerenciar a sua carreira (por exemplo, resiliência, auto-eficácia, capacidade de identificar tendências e mudanças e flexibilidade).
1.A4	Demonstrar as habilidades e traços de personalidade na administração da carreira (por exemplo: resiliência, auto-eficácia, capacidade de identificar tendências e mudanças e flexibilidade).
1.R4	Avaliar a suas habilidades e características pessoais de gestão de carreira (Por exemplo, resiliência, auto-eficácia, capacidade de identificar tendências e mudanças e flexibilidade).
1.K5	Reconhecer que as mudanças em você e no mundo do trabalho podem afetar seus planos de carreira.
1.A5	Dar exemplos de como as mudanças em você e no mundo do trabalho fizeram com que você ajustar seus planos de carreira.
1.R5	Avaliar o quão bem você integra as mudanças em você e no mundo do trabalho em seus planos de carreira.

Fonte: ACRN (2004)

* As notações **K**, **A** e **R** referem-se aos níveis de aprendizagem da Taxionomia de Bloom, do conhecimento (K), aplicação (A) e reflexão (R). Assim, **1.K1** corresponde ao primeiro indicador do nível de conhecimento, do objetivo geral 1.

ANEXO

Anexo 1 – Ofício de aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP -
coetp@ffclrp.usp.br

Of.CEiP/FFCLRP-029/2007-24/04/2007

Prezada Senhora:

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES SOBRE A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA", foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 310/2007 – 2007.1.363.59.4.

Atenciosamente,


Prof. Dra. ADELAIDE DE ALMEIDA
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP-USP

Ilustríssimo(a) Senhor(a)
ISILDINHA MARIA SILVA MUNHOZ
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
desta FFCLRP-USP

c.c: Profa. Dra. LUCY LEAL MELO SILVA - Orientadora